الكتاب الأساسي

لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

إعداده - تحليله - تقويمه

الدكتور
محمود كامل الناقة
كلية التربية

الدكتور
رشدي أحمد طعيمة
معهد اللغة العربية

جامعة أم القرى

مكة المكرمة
رجب ١٤٠٣هـ / مايو ١٩٨٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

«ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق وأنت خير الفاتحين»

قرآن كريم

مقدمـــــــة

تمثل هذه الدراسة حلقة من حلقات البحث العلمي التي يتبنى معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى إصدارها، متوخياً بذلك تعريف القراء بالاتجاهات السائدة في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(١).

وتعتبر الدراسة الحالية الجزء الأول من دراسة موسَّعة تقوم بها وحدة البحوث والمناهج والتأليف بالمعهد، وتستعرض فيها أساسيات تأليف مواد تعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخصائص أكبر عدد توفر لنا من كتب تعليم هذه اللغة.

والعملية التربوية ــ كما نعلم ــ يعتمد نجاحها على عدة عوامل، من أهمها معلم وكتاب. ويتسع مفهوم الكتاب هنا ليشمل مختلف المواد التعليمية التي يستعين بها المعلم في تدريسه، والتي يستخدمها كوسائط لنقل المفاهيم والمعارف وتنمية القدرات والاتجاهات وإشباع الميول والإهتمامات.

والمتتبع لحركة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العقد الأخير، يلمس تزايد الاهتمام بالمواد التعليمية، في محاولة لسد فراغ كبير شعر به

(١) ترد في ثنايا هذه الدراسة اصطلاحات مثل: غير الناطقين بها، والناطقين بلغات أخرى، الناطقين بغيرها. وتستعمل هذه الاصطلاحات بالتبادل وذلك لكثرة شيوعها في الميدان، مع إدراكنا للفروق الدقيقة بينها.

المشتغلون بتعليم هذه اللغة منذ فترة طويلة، وكتبوا عنه، سواء في رسائل جامعية أو في أبحاث ميدانية أو في مؤتمرات علمية.

من أجل هذا شهد الميدان تسابقاً بين الأفراد والمعاهد والمؤسسات في إعداد المواد التعليمية وتأليف الكتب لتعليم هذه اللغة.

وبالرغم من تعدد ما أُلِّف من كتب، وتنوع ما خرج من مواد، إلا أن الشكوى ما زالت مستمرة من أن الميدان يفتقر إلى الكتب الدراسية الجيدة والمواد التعليمية المناسبة، وتظهر هذه المشكلة بحدتها كلما نظر الباحث إلى ما ألف من كتب، وما أُعِدَّ من مواد لتعليم اللغات الحديثة، بالرغم من حرص المعاهد الأجنبية على الإجادة في هذا المضمار، والتفنن في استخدام التقنية التربوية في تعليم لغاتها للناطقين بلغات أخرى. كما تظهر المشكلة أيضا كلما نظر الباحث إلى واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمع العالمي المعاصر وتزايد الاهتمام به. مما أدى إلى اتساع رقعة المناطق التي تُعلِّمها وتزايد عدد الدارسين المهتمين بذلك وتنوع خصائصهم. هذا في الوقت الذي لا تتكافأ فيه جهودنا مع هذا الاهتمام قدرا. ولا ترتفع ثمارها إلى المستوى المنشود.

ولقد برزت فيما نُظِّم من لقاءات بين الخبراء والمختصين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد العربية، حاجة إلى تعرف أمرين أساسين:

أ ـــ أسس إعداد المواد التعليمية ومعايير تقويمها.

ب ـــ واقع الكتب والمواد التعليمية المستخدمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

من أجل هذا ظهرت الدراسة الحالية محاولة إشباع هذه الحاجة ومحققة ما يلي:

أ ـ توفير مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يستند إليها تأليف الكتب، وإعداد المواد التعليمية اللازمة في هذا المجال،وكذا المعايير التي ينبغي أن تراعى عند تقويم هذه الكتب والمواد.

ب ـ إبراز الاتجاهات العامة والخاصة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وقد استلزم تحقيق هذين الهدفين إعداد نوعين من الدراسة:

أولهما: الدراسة النظرية: وتختص بتحقيق الهدف الأول، أى توفير أسس ومعايير إعداد وتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وذلك في ضوء عدة أمور:

أ ـ الاتجاهات العالمية في تأليف كتب تعليم اللغات الأجنبية وموادها التعليمية.

ب ـ الخصائص التي تتميز بها اللغة العربية والتي تفرض نفسها على أساليب تأليف كتب تعليمها لغير الناطقين بها.

جـ ـ واقع معاهد تعليم هذه اللغة في البلاد العربية وما يتوفر فيها من إمكانات مادية وخبرات علمية.

د ـ سلبيات كتب تعليم اللغة العربية والتي ظهرت من خلال الدراسة الميدانية.

ثانيهما: الدراسة الميدانية وتختص بتحقيق الهدف الثاني أى إبراز

الاتجاهات العامة والخاصة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقد استلزم هذا دراسة مائة كتاب مستخدمين في ذلك أسلوب تحليل المحتوى.

والدراسة بعد ذلك تشتمل على ستة فصول:

الفصل الأول:

المشكلة وخطة دراستها: و يتناول عرض المشكلة وتحديدها وخطة دراستها وتعريف المصطلحات فضلا عن حدود الدراسة وأهميتها.

الفصل الثاني:

أسس إعداد مواد وكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: و يتناول المعايير التي ينبغي أن ينطلق منها إعداد وتقويم مواد تعليم هذه اللغة من خلال أربعة جوانب هي الجانب النفسي والجانب الثقافي والجانب التربوي والجانب اللغوي.

الفصل الثالث:

الاتجاهات العامة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجزء الأول): ويختص بالحديث عن الخصائص العامة للكتب في ثلاثة عناصر هي: البيانات الببليوجرافية والإخراج وطبيعة المقرر.

الفصل الرابع:

الاتجاهات العامة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجزء الثاني): ويختص بالحديث عن الخصائص العامة للكتب في ثلاثة عناصر أخرى وهي: أسس إعداد الكتاب ولغة الكتاب وطريقة التدريس.

الفصل الخامس:

الاتجاهات الخاصة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: ويختص بتناول الخصائص التفصيلية لعينة تتكون من ١٦ كتابا من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في خمسة عناصر هي: المفردات والتراكيب والمحتوى الثقافي والتدريبات والملاحظات العامة.

الفصل السادس:

الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: و يقدم تصوراً تطبيقياً للأسس والمعايير السابق الحديث عنها، و يعرض بعض الجوانب الخاصة بمواصفات الكتاب وخطة تأليفه.

ونظراً لأهمية الكتاب في مجاله، فقد قامت عمادة معهد اللغة العربية بتكليف عدد من الزملاء الأساتذة بإعداد بيانات تفصيلية عن الكتب التي حللت، وقدمت دراستها في الفصل الخامس من هذه الدراسة. وهؤلاء الزملاء هم:
الدكتور عبد الواحد سليم والدكتور عبد الرحمن إسماعيل والأساتذة هاشم الإمام و محمد متولي النظامي و عبد الدايم عنبر و عبد الفتاح محجوب و عبد الرحمن نور الدين، فلهم منا الشكر والتقدير.

ولا يفوتنا أيضاً أن نسجل الشكر للصديق الدكتور محمود فهمي حجازي والأستاذ عبد القادر الشربيني لما قدماه لنا من بيانات عن بعض الكتب التي تم تحليلها خاصة الألمانية والفرنسية.

وأخيرا، لا يسعنا إلا أن نشير بكل تقدير إلى ما بذله المسئولون في جامعة أم

القرى، وفي معهد اللغة العربية، على وجه الخصوص، من جهد، سواء في التخطيط لهذه الدراسة أو في توفير الإمكانات اللازمة لها، أو في تيسير طبعها ونشرها، هادفين من ذلك خدمة لغة القرآن الكريم وتوفير سبل نشرها بين الناطقين باللغات الأخرى.

والله نسأل أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه وأن ينفع به.

إنه ولي التوفيق ،،،

المؤلفان

مكة المكرمة

رجب ١٤٠٣هـ

مايو ١٩٨٣م

الفصـــــل الأول

المشكلة وخطـــة دراستها

المشكلة وخطة دراستها

مقدمـــــة:

عـنـد التـفـكير في وضع كتاب أو مادة تعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الـنـاطـقين بـهـا، تصبح دراسة الكتب السابقة والمواد المطروحة في الميدان أمراً ضـروريـاً ومـفيداً. وهي تمثل بالنسبة لأي باحث ما تمثله الدراسات والبحوث الـسـابقة التي لا بد له من الاطلاع عليها، ودراستها، حتى يتعرف من خلالها على المـشـكـلات الـتـي عالجتها، ومناهج البحث التي اتبعتها والأدوات التي صـمـمـتها، واستخدمتها والنتائج التي توصلت إليها، والتوصيات والمقترحات الـتـي قدمتها ليعرف الباحث أين هو من كل ذلك، وليكمل الناقص و يعدل المعـوج و يـلـقـى الـضـوء على دراسـتـه مـسـتفيدا في ذلك من كل ما عرفه من الدراسات السابقة.

هـكـذا الحـال عـنـد وضـع مـادة أساسية لتعليم اللغة العربية حيث تكون الـعـودة إلى الـكـتـب والمـواد الـسـابـقـة مـفـيـدة في التعرف على طريقة اختيار المـفـردات، وكـيـف عـولجـت في الـدروس الأولى، مـن حـيـث نوعها وعددها وكـيـف عـولجـت الـتـراكـيـب اللـغـويـة، والترتيب التنظيمي الذي أخذته. والـتـعـرف أيـضـا على المـحـاور والمـوضـوعـات الـتـي تناولتها الكتب، وأنواع الـتـدريـبـات الـتـي اسـتـخـدمها ثم أسلوب المعالجة الذي اختطته هذه الكتب

بشكل عام وما يلاحظ على هذه الكتب بشكل عام أيضا وليس في ضوء معياري من نقاط ضعف أو أخطاء.

ولا شك أن التعرف على كل هذه الجوانب من خلال دراسة الكتب والمواد السابقة، أمر يضع أمام المؤلفين خبرة السابقين بحسناتها ونقاط ضعفها، مما يُمكّن من تدعيم هذا وتجنب ذاك.

ولقد برزت في الآونة الأخيرة، ومن خلال الندوات والمؤتمرات، حاجة إلى تعرف الأسس التي ينبغي أن تراعى عند إعداد مواد تعليمية للمبتدئين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة. وكذلك المعايير التي يمكن في ضوئها الحكم على هذه المواد وتقويمها.

ولا ريب أن تَوفُّر هذه الأسس والمعايير سوف يساعد على التقويم الموضوعي لكتب تعليم اللغة العربية، وعدم الاقتصار على تعرف اتجاهاتها أو الوقوف عند التحليل العام لها.

تحديد المشكلة:

من هنا نشأت الحاجة إلى دراسة علمية تجيب عن سؤالين:

أولهما: ما الأسس التي ينبغي أن تراعى عند تأليف كتب أو مواد تعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

ثانيهما: ما الاتجاهات العامة والخاصة التي تتميز بها كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

خطـــة الدراســة:

استـلزمت الإجابة عن هذين السؤالين عدداً من الإجراءات التي نجملها فيما يلي:

١ــ تـعرف الاتجاهـات الـعـالميـة في تأليف كتب تعليم اللغات الأجنبية، والإفـادة مـن هـذه الإتجاهات في إعداد دراسة علمية حول أسس تأليف كتاب لتعليم اللغة العربية للمبتدئين من غير الناطقين بها .

٢ــ إجراء مسح للكتب التي ألفت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عدد من البلدان العربية والأجنبية .

٣ــ تـعرف الاتجاهات العالمية في تحليل وتقويم كتب تعليم اللغات الأجنبية والإفـادة مـنـهـا في تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

٤ــ تحـلـيـل مـائـة كـتـاب مـن كـتـب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مـسـتـخـدمين في ذلـك أداة تحـلـيـل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الـنـاطـقين بـهـا، الـتـي أعـدهـا كـل من الدكتور محمود فهمي حجازي والـدكـتـور رشـدي أحمد طـعـيـمـة (٢٨) وتم اختيار بعض عناصر هذه الأداة لتحليل الكتب تحليلا إجماليا عاما .

٥ــ إخـتـيـار عـيـنـة مـن الـكـتـب السابقة بالإضافة إلى عدد آخر من الكتب، وتحليلها تفصيلياً لبيان الاتجاهات الخاصة لكتب تعليم اللغة العربية .

٦ــ إعـداد دراسـة تـطبيقية يتم فيها توظيف المبادىء والاتجاهات السابقة في

تأليف كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ووضع تصور لمواصفاته وخطة تأليفه .

فئــات التحليـــل:

إن المتأمل في أداة تحليل كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والسابق الإشارة إليها، يجد أنها تشتمل على خمسة عشر عنصراً رئيسياً، يندرج تحت كل منها عدد من العناصر التفصيلية . هذه العناصر الخمسة عشر هي:

- الإخراج .
- طبيعة المقرر.
- أسس إعداد الكتاب .
- لغة الكتاب .
- طريقة التدريس .
- المهارات اللغوية .
- تدريس النحو.
- المفردات .
- التدريبات اللغوية .
- الاختبارات والتقويم .
- المحتوى الثقافي .
- الوسائل والأنشطة التربوية .
- التعليم الذاتي .
- دليل المعليم .
- إضافــات .

و يضاف إلى هذه العناصر عنصر يأتي في مقدمة الأداة وهو «بيانات عامة» ولقد اقتصر تحليلنا للكتب على بعض العناصر السابقة. فمن حيث التحليل العام للكتب اقتصرنا على العناصر الآتية:

ـ بيانات ببليوجرافية:

و يقصد بذلك جمع بعض المعلومات الخاصة بالكتب من حيث التأليف والنشر، وعدد الأجزاء، وحركة التأليف في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى بعض البيانات الأخرى.

ـ الإخـــــراج:

و يقصد بذلك الوصف المادي للكتاب والشكل الذي صدر فيه، وعلى وجه التحديد يتناول عدة أمور منها: حجم الكتاب، وشكل الغلاف، ونوع التجليد والورق، والطباعة ومقدمة الكتاب، وفهارسه وملحقاته، وعناوين الدروس، و بعض البيانات الأخرى.

ـ طبيعة المقرر:

و يقصد بذلك الحديث عن العلاقة بين الكتب وخصائص المقررات الدراسية التي أُلّفت لها، وعلى وجه التحديد نتناول بالحديث عدة أمور منها: خصائص الدارسين ونوع البرنامج، والمدة الزمنية المقترحة لتدريس الكتاب، والمنطلقات التي يستند إليها تأليف الكتب وتصور المؤلفين لطبيعة عملية تعليم وتعليم اللغة.

ـ أسس إعداد الكتاب:

و يقصد بذلك الحديث عن العمليات والإجراءات التي قام بها المؤلفون

لإعداد كتبهم قبل إخراجها في شكلها، النهائي وطرحها للاستخدام في فصول تعليم اللغة العربية. ونتناول بالحديث هنا عدة أمور منها الدراسات التي أجريت كأساس لتأليف الكتب، وأسس اختيار النصوص والمواقف اللغوية، وأنواع قوائم المفردات التي تمت الاستعانة بها، والمراحل التي مرَّ بها تجريب الكتاب.

ــ لغـة الكتـاب:

و يقصد بذلك الحديث عن البناء اللغوي لمادة الكتاب، سواء من حيث نوع اللغة المعلَّمة (فصحى، معاصرة، عامية) أو من حيث صحة اللغة المعلَّمة، أو من حيث اللغة الوسيطة المستخدمة، أو من حيث مدى الاستفادة بالخلفية اللغوية السابقة لدى الدارسين.

ــ طريقـة التدريس:

الكتاب المدرسي يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحى بها، والمدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتمشى مع الكتاب المدرسي والطالب بدوره لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعلم التي تستفاد من طريقة الكتاب المدرسي (أبو الفتوح رضوان ٢ ص ٨).

والحديث عن طريقة التدريس في الكتاب يتطلب أن نتناول عدة أمور منها: تقديم المادة التعليمية. هل تم تقديمها في شكل وحدات دراسية أو في شكل محاور تدور حولها أنشطة الكتاب أو في شكل نصوص قرائية أو غيرها؟ ومن هذه الأمور أيضا نوع طريقة التدريس وعناصر الدرس والكتابة الصوتية Transliteration وتدرج المادة التعليمية والفروق الفردية.

ومن حيث التحليل التفصيلي للكتب والذي ورد في الفصل الخامس فقد اقتصرنا على العناصر الآتية:

ـ المفـــردات:

ونتناول عند تحليل عنصر المفردات عدة أمور منها عدد المفردات التي يشتمل عليها الكتاب، وعدد المفردات الجديدة في كل درس، وموقع تقديم المفردات وطريقة عرضها، ونوع المفردات، والتدريب على المفردات الجديدة، ومدى شيوع المترادفات والمتضادات في الكتاب.. وقد تم عرض هذه القضايا تحت عنوان (المفردات في الدروس الخمسة الأولى).

ـ تدريس النحـــو:

تعتبر طريقة تدريس النحو فئة من الفئات الرئيسية عند تحليل كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونتناول هنا عدة أمور منها: متى يبدأ تدريس النحو، وأسس اختيار موضوعات النحو، وتقديم المصطلحات النحوية: وطريقة تدريس القواعد النحوية وتوظيف التراكيب الجديدة. وقد تم عرض هذه القضايا تحت عنوان (التراكيب في الكتب المحللة).

ـ المحتوى الثقافي:

اللغة وعاء الثقافة، ولا يمكن للقائم بتحليل كتب تعليم اللغات أن يغفل الحديث عن المحتوى الثقافي الذي يتناوله الكتاب. والحديث عن المحتوى الثقافي يقتضي تناول عدة أمور منها: طريقة تقديم المفاهيم الثقافية، والنماذج الثقافية، والنماذج الثقافية المقدمة، ومدى استخدام الأسماء العربية والانطباع العام الذي يخرج به القارىء عن الثقافة العربية، ومدى الارتباط

بالثقافة الإسلامية . وقد تم عرض هذه القضايا تحت عنوان (المجالات الثقافية والفكرية في الكتب المحللة) .

ـ التدريبات اللغوية:

ونتناول عند تحليل التدريبات اللغوية عدداً من الأمور منها: لغة تعليمات التدريبات، ومدى تنوع التدريبات، والتدريبات الصوتية والتدريب على الإملاء وتدريبات النحو والكتابة . وقد تم عرض هذه القضايا تحت عنوان (التدريبات في الكتب المحللة) .

ـ إضافـــــات:

ونتناول في هذا العنصر بعض الجوانب العامة الإيجابية والسلبية التي يلاحظها القائم بالتحليل عند دراسته للكتب الخاصة بالتدريبات . وقد تم عرض هذه الجوانب تحت عنوان (الملاحظات العامة للكتب المحللة) .

عينـــــة الدراسة:

تتكون عينة الكتب التي تم تحليلها وتقويمها من مائة كتاب تمثل ٥٠٪ تقريبا من مجموع كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بلغات كثيرة منها الإنجليزية والفرنسية والألمانية والبرتغالية والأردية والفارسية والتركية والماليزية والإندونيسية فضلا عن تلك التي أُلّفت في البلاد العربية للتدريس بمعاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

وقد تم الرجوع إلى عدد من المصادر التي أمكن من خلالها معرفة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . هذه المصادر هي:

- قائمة سامي حنا (Hanna, 54)
- قائمة عزوز (Azzory, et al, 39)

- قائمة مركز اللغويات التطبيقية (Center of Applied Lingustics, 44)
- قائمة بركماير وديل لانج (Bauman, 41)
- قائمة كوشر (Kocher, 66)
- قائمة كيلين المرفقة بدراسته Classical Arabic (Killen, 63)
- قائمة بيتر عبود المرفقة أيضا بدراسته Spoken Arabic (Abboud et al, 34)
- قائمة مركز الأبحاث التربوية (ERIC Mildenberger and Carol, 78)
- قائمة صالح الطعمة المرفقة بدراسته

(Language Education in Arab Countries and the Role of the Academics.)

- قائمة رشدي طعيمة بعنوان (ثمانون عاما من البحث في تعليم اللغة العربية) وتضم هذه القائمة أسماء حوالي ٧٠٠ كتاب ومقال ودراسة في مجال تعليم اللغة العربية (رشدي طعيمة ١٠)(١) وجدير بالذكر أن هذه القائمة تشمل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها.
- قوائم الكتب والمراجع الملحقة بعدد من رسائل الدكتوراه في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية. من هذه الرسائل رسالة نجيب جريس (Gries 52) وسامي حنا (Hanna 56) و يوسف خورى (Khoury 62) وروحية كارا (Kara 61) وفيكتوريا عبود (Abboud 35) ورشدي طعيمة (Toiemah 87)

(٢) تولت طباعة هذه القائمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس.

هذا: ولقد تم إجراء مسح للدراسات والكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك في عدد من المكتبات سواء في أمريكا أو في الباكستان أو في مصر أو في المغرب أو في المملكة العربية السعودية أو في سلطنة عمان أو في السودان ومن خلال هذه المكتبات جميعها أمكن التعرف على كتب تعليم اللغة العربية وجمع نسخ من المتوفر منها في هذه المكتبات وإخضاعه للتحليل في هذه الدراسة.

أما من حيث خصائص عينة الكتب التي تم تحليلها فنستطيع أن نجملها فيما يلي:

— تعددت المستويات التي ألفت لها هذه الكتب، فمنها ما ألف للمستوى المبتدىء ومنها ما ألف للمستوى المتوسط ومنها ما ألف للمستوى المتقدم.

— ومن الكتب الذين يقومون بتعليم اللغة العربية في هذه المعاهد، ومنها ما ألف للمتخصصين في اللغة العربية.

— ومن الكتب ما ألف للأطفال ومنها ما ألف لتلاميذ المرحلة الثانوية ومنها ما ألف لطلاب الجامعة وأخيرا منها ما ألف للدارسين الكبار.

— ومن الكتب ما ألفه كتاب ناطقون باللغة العربية ومنها ما ألفه كتاب من غير الناطقين باللغة العربية، ومنها ما اشترك فيه مؤلفون من الفئتين.

— تفاوتت تواريخ تأليف هذه الكتب. ولقد صدر أقدمها سنة ١٨٩٠م (الكتاب رقم ٩٦) بينما صدر أحدثها سنة ١٩٨١م (الكتاب رقم ٢١). ولقد كشفت تواريخ نشر هذه الكتب عن منحنى ذي ملامح خاصة لحركة تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- تنوعت اللغات الوسيطة التي استعان بها كثير من الكتب حتى بلغت تسع لغات أجنبية، بينما اقتصر الباقي على استخدام العربية دون الاستعانة بلغات وسيطة.

- كما اتسعت رقعة البلاد التي نشرت فيها هذه الكتب، فشملت الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفرنسا وألمانيا والبرازيل وطهران وتركيا وسنغافورة وبنجلاديش والقاهرة والسعودية ولبنان وقطر والكويت والعراق وتونس وسلطنة عمان.

- من المؤلفات ما صدر في شكل كتاب مستقل، ومنها ما صدر في سلسلة متدرجة لتعليم اللغة العربية لمستويات مختلفة، مبتدىء ومتوسط ومتقدم.

- من الكتب ما تصحبه مواد تعليمية مساعدة، مثل مرشد المعلم وكراسة تدريبات وشرائط تسجيل، وغيرها. ومنها ما لا يصحبه من هذا شيء.

هذا.. وسوف نتناول هذه الخصائص بالتفصيل، مع ذكر أمثلة للكتب التي تتوافر فيها هذه الخصائص وذلك في الفصلين الثالث والرابع إن شاء الله.

تعريف المصطلحات:

تتردد في هذا الميدان اصطلاحات ينبغي الوقوف على دلالتها قبل الاسترسال في عرض أسس التحليل والتقويم. من هذه المصطلحات مثلا: الكتاب المدرسي وكراسة التدريبات، فضلا عن اصطلاحي تحليل المحتوى والتقويم.

وفيما يلي تحديد للمقصود بهذه المصطلحات في دراستنا الحالية.

ـ الكتاب المدرسي Textbook:

يضيق مفهوم الكتاب المدرسي في بعض الكتابات و يتسع في الأخرى. إنه في النوع الأول من هذه الكتابات يقتصر على الشكل التقليدي للكتاب الذي يوزع على الطلاب، وهو في النوع الآخر من الكتابات يتسع ليشمل مختلف الكتب والأدوات التي يتلقى الطالب منها المعرفة والتي يوظفها المعلم في البرنامج التعليمي. إنه في ضوء هذا المفهوم الأخير يشمل مختلف مصادر المعرفة التي ذكرناها سابقاً.

والكتاب المدرسي في الدراسة الحالية يعني: ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوخى تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً. (معرفية Cognitive أو وجدانية Affective أو نفسحركية Psychomotor) وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم، لتدريس مادة معينة، في مقرر دراسي معين، ولفترة زمنية محددة. إن المنطلق الذي تتبناه هذه الدراسة هو أن ثمة فرقاً بين الكتاب المدرسي بمفهومه الضيق، و بين المواد التعليمية Teaching Materials بمفهومها الواسع.

والمفهوم الذي تتبناه الدراسة النظرية هنا هو المفهوم الواسع الشامل للمواد التعليمية بينما نتبنى المفهوم الضيق للكتاب المدرسي في الدراسة الميدانية.

ـ كراسة التدريبات: Student's Workbook

يقصد بها تلك الكراسة التي تشتمل على مجموعة من التدريبات التي تتناول مختلف فروع اللغة ومهاراتها، والتي تقدم للطلاب في شكل منظم ومتدرج ومرتبط بفصول الكتاب المدرسي، وعادة ما يترك في كراسة

التدريبات فراغ يكتب الطالب فيه إجابته. و يستهدف هذا النوع من الكراسات إعطاء الطلاب مزيداً من التدريب على مهارات اللغة ومكوناتها، مفردات وتراكيب، وتسمى هذه الكراسة في بعض الكتابات بكتاب الطالب Student s handbook.

ـــ تحليل المحتوى: Content analysis

هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال. و يتمثل التطبيق العملي لتحليل المحتوى في تقسيم المادة التي تخضع للتحليل وتصنيفها إلى فئات أصلية وأخرى فرعية.

ـــ التقويم: Evaluation

يقصد به مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل إتخاذ قرارات معينة (رشدي طعيمة، ٨ ص ٢).

حــدود الدراســة:

تتحرك هذه الدراسة في إطار حدود معينة نذكرها فيما يلي:

- من حيث عينة الكتب المدروسة: اقتصرت هذه الدراسة على تحليل مائة كتاب وهي ما أمكن توافره من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- من حيث عينة فئات التحليل: اقتصرت الدراسة على بعض فئات التحليل وهي: البيانات البليوجرافية والإخراج وطبيعة المقرر وأسس

إعداد الكتاب وطريقة التدريس والمفردات والتراكيب النحوية والتدريبات والمحتوى الثقافي وأخيراً ملاحظات عامة. وهذه الفئات ذات أهمية خاصة في إعداد المواد التعليمية ومن ثم أوليت بإهتمام الباحثين فضلا عن عدم إتساع المجال لتحليل الكتب من كافة العناصر.

— من حيث المعالجة الإحصائية: اقتصرت الدراسة الميدانية على استخدام النسب المئوية لتعرف اتجاهات الكتب.

أهميـــة الدراســـة:

يُتوقَّع لهذه الدراسة أن تحقق عدداً من الأهداف إن شاء الله. ومن أهم هذه الأهداف:

— تعريف مؤلفى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعدى المواد التعليمية في هذا الميدان، بالاتجاهات العالمية الحديثة في تأليف كتب تعليم اللغات الأجنبية. وتزويد هؤلاء المؤلفين بالأسس التي ينبغي أن تراعى عند تأليف هذه الكتب.

— توفير المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يساعد على تحقيق أكبر قدر من الموضوعية عند الحكم على هذه الكتب واختيار المناسب منها لبرامج معينة.

— إبراز الإتجاهات العامة والخاصة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مما يلقي الضوء على حركة التأليف في هذا الميدان وخصائص هذا التأليف بإيجابياته وسلبياته.

— بيان بعض أوجه القصور في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يفتح المجال لدراسات أخرى ينبغي أن يشهدها مستقبل تعليم اللغة العربية إشباعاً لحاجات أساسية وتحقيقاً لمتطلبات كثيرة.

الفصـــل الثاني

أساسيات إعداد مواد وكتب
تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

أساسيات إعداد مواد وكتب
تعليم اللغة العربية

مقدمـــــة:

يعتبر إعداد المواد التعليمية واختيارها من أصعب الأمور التي تواجه المسئولين عن البرامج التعليمية، وذلك لأن أيا من العمليتين يحتاج لمجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات التي بدونها تصبح كلتاهما عملية غير علمية.

ولأن عملية إعداد المواد التعليمية هي في الأساس عملية علمية تربوية، إذن فهي عملية تقوم على مجموعة من الأسس والمبادىء المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تعالج في المواد التعليمية.

فإذا نظرنا إلى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لوجدنا أننا أمام أمرين فيما يتصل بالمواد التعليمية:

أ ـ إما أن نختار من المواد والكتب المطروحة في الميدان، وفي هذه الحالة تقابلنا صعوبتان: أولاهما ما وُجِّه إلى هذه المواد والكتب من انتقادات كثيرة. وثانيتهما عدم وجود معايير إجرائية متفق عليها للاختيار السليم.

ب ـ وإما أن نقوم بإعداد مواد جديدة،وفي هذه الحالة تقابلنا صعوبة تتمثل في قلة الدراسات والممارسات العلمية التي تضع بين أيدينا الأسس والمبادىء التي ينبغي أن تحكم هذا الإعداد.

ملحوظة: قدمت مادة هذا الفصل في بحث ألقي في ندوة الخبراء والمختصين في إعداد وتأليف الكتب والمواد التعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمكتب التربية العربي لدول الخليج، بالرياض في فبراير ١٩٨٢م.

وعلى أية حال نجد أنفسنا في حاجة شديدة إلى مجموعة من المبادىء والأسس والمنطلقات، توجهنا وترشد خطواتنا على طريق إعداد مواد تعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل علمي ومقبول.

وفي هذا الفصل سنحاول أن نضع بين يدى المهتمين بهذا الميدان مجموعة من المبادىء والأسس والشروط والمواصفات التي تعين على إعداد المواد التعليمية وعلى تقويمها. وسنعتمد في ذلك على أربعة جوانب مهمة ينبغي أن تنطلق في ضوئها أية مادة تعليمية وهذه الجوانب:

١ــ الجانب النفسي.
٢ــ الجانب الثقافي.
٣ــ الجانب التربوي.
٤ــ الجانب اللغوي.

وفيما يلي نتناول كل جانب مسترشدين بمناقشته في استخلاص ما يمكن من معايير ومبادىء وشروط.

على أنه ينبغي أن نلفت النظر إلى أن الفصل بين هذه الجوانب أمر صعب، فهي متداخلة، مؤثرة ومتأثرة بعضها بالبعض الآخر، وما جاء الفصل هنا إلا من قبيل الدراسة فقط حتى أنه من الممكن أن يلحظ القارىء نوعاً من التداخل والتكرار.

كما نحب أن نوضح أن الصورة التطبيقية لهذه الدراسة يمكن أن تتضح وتبرز لو استعرضنا في ضوئها الفصل السادس من هذه الدراسة.

أولا: الجانب النفســـي

يُعَدّ الجانب النفسي جانباً مهماً في أية عملية تعليمية، بل لا يخلو بحث أو كتاب يتناول هذه العملية من الحديث عن دور هذا الجانب وصلته بالموضوع الكلي للبحث أو الكتاب، و بالمثل لا نستطيع عند تناول موضوع كموضوع مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا أن يجذب انتباهنا إلى هذا العنصر، فالحقائق المتصلة بنمو المتعلم لا بد أن توجه بالضرورة موضوعات المادة التعليمية من حيث البناء والتركيب والشكل والمضمون. والمبادىء المتصلة بنظريات التعلم و بدور الميول والدافعية فيه كلها أسس نفسية تلعب دوراً كبيراً في إعداد واختيار وتنظيم مواد التعلم. ولعل الاهتمام بهذا الجانب ومراعاته يعتمد إلى حد كبير على مدى مسايرة مواد التعلم لمستويات النمو ومدى مناسبتها للميول ومراعاتها لأحدث الحقائق والمبادىء في ميدان التعلم بشكل عام وتعلم اللغات الأجنبية بشكل خاص.

و يظن كثير من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية أن هناك علاقة وثيقة بين أنماط نمو الفرد و بين القدرة على تعلم اللغة الأجنبية، وأن هناك فرقا محسوبا بين تعلم الصغير وتعلم الكبير للغة الأجنبية، هذا الفرق الذي ينبغي أن يراعى في المواد المقدمة لكل منهما.

هذا الفرق عادة ما ينسحب على عدد المفردات ونوعها، وعلى نوع التركيب وطوله وقصره وسهولته وصعوبته، وعلى المعنى من حيث عموميته وضيقه وتخصصه، وعلى الميول من حيث ضيقها واتساعها، وعلى النمو بشكل عام من حيث تمركزه حول الذات وتعديه إلى مجال أوسع، وعلى الإدراك من حيث ضيقه واتساعه وعمقه وسطحيته، والخبرة السابقة من حيث قلتها وكثرتها،

وعلى رؤية العلاقات من حيث هي عامة أو جزئية تفصيلية، وعلى المعلومات والمعارف من حيث قلتها وكثرتها ونوعها أيضا.

لذلك ينبغي أن تستجيب المواد التعليمية المقدمة للكبار والصغار لهذه الفروق في كل هذه الجوانب.

و يهتم علماء النفس والتربية بدراسة المهارة ومكوناتها ونموها كجانب مهم من جوانب التعلم، ولقد التفت المتخصصون في تعليم اللغات الأجنبية إلى أهمية دراسة مهارات اللغة وتحليلها عند التصدى لوضع المواد التعليمية. ومن الصعب وضع واختيار مواد تعليمية سليمة ومناسبة دون تحدد للمهارات اللغوية التي نريد أن ننميها، ودون تحديد لمستوى هذه المهارات الذي ينبغي أن نبدأ به، وللمستوى الذي يجب أن ننتهي إليه فمثلا هل حصل الدارسون على تدريب صوتي كاف قبل البدء في تعرف الكلمات ونطقها؟ ما الذي وصل إليه الدارسون في الفهم عن طريق الاستماع قبل البدء في تدريبهم على الكلام؟ ما السرعة التي يتعلم بها هؤلاء المفردات والمعاني؟ في أي مرحلة نبدأ معهم بتقديم التراكيب؟ ما وظيفة المعنى في المراحل المبكرة من تعلم اللغة؟ متى نبدأ تعليم القراءة والكتابة و بأي مستوى؟ .... الخ هذه الأسئلة المتصلة بمهارات اللغة.

إن تحديد مهارات اللغة ومستوياتها المناسبة عادة ما يقوم على أساس مطابقتها بمراحل السلوك اللغوى، إلا أن الدارسين يختلفون بشكل كبير في السرعة التي يطورون بها مهاراتهم، وفي كمية التدريب الذي يحتاجونه للانتقال والتقدم من مستوى من الكفاءة إلى مستوى آخر، ومن هنا نجد أن تحديد مستويات عامة للمهارات، أو تحديد تتابع معين لنمو المهارة شيء صعب

فذلك يختلف من دارس إلى آخر، ومع هذا يلزمنا عند إختيار مواد تعليمية أن نضع كل هذه الجوانب في اعتبارنا.

وبالرغم من القبول العام بأن أي مواد لتعليم اللغة الأجنبية يمكن أن تتضمن إمكانية تنمية كل مهارات اللغة عند مستوى معين، إلا أنه ينبغي أن تحدد هذه المهارات وتقدم بشكل واعٍ ومقصود في ضوء معرفة واضحة وعميقة بالكيفية المثلى لتعليم اللغة الأجنبية. إن مهارات مثل النطق الصحيح أو تعرف الكلمة، ومعرفة المعنى العام، وتحصيل المفردات الجديدة، والهجاء وتحليل الكلمة، وفهم اللغة المتحدث بها والاستجابة لها... الخ ينبغي أن تكون واضحة في ذهن واضع المادة بحيث يجعل من المادة المختارة سبيلا منظما ووافيا لتنميتها، ويجب أن يكون واضحاً أن تركيز الاهتمام على بعضها وتقليل الاهتمام بالبعض الآخر لا بد أن يكون قائما على وجهة نظر معينة، وفي ضوء تحقيق أهداف محددة من تعليم اللغة.

ولقد كشفت الدراسات التي دارت حول نمو الإنسان، عن أن عملية النمو المستمرة للإنسان ترى أن التنمية المتدرجة والمتتابعة والمنظمة لمهارات اللغة تناسب تدرج وتتابع مراحل نضج المتعلم، ومن هنا أصبح من الضروري أن توضع مواد القراءة بشكل يتمشى مع مرحلة النضج التي وصل إليها المتعلم، ومن هنا أيضا تختلف المواد التي توضع لتعليم الصغار عن تلك التي توضع لتعليم الكبار. ومن هنا أيضا ينبغي الاهتمام في المحتوى بما يناسب الكبار والصغار من حيث المضامين وطرق الصياغة والتناول، بحيث يعكس ذلك إتساع خبرة الكبار وواقع تجاربهم وضيق خبرة الصغار وخيالية اهتماماتهم.

ونحن نعلم أن المقبل على تعلم لغة أجنبية، إنما يحركه إلى ذلك مطلب أساسي من مطالبه، ونجاحه في تحقيق المستويات الأولى من هذا المطلب إنما

يدفعه لتعلم اللغة والاستمرار فيه لتحقيق بقية مستو يات مطلبه. أما فشله فقد يؤدي إلى عزوفه عن تعلم اللغة بل واتخاذ موقف معاد لها. ولذلك يعتقد كثير من علماء النفس التربوي أن جهود المتعلم المبكرة ينبغي أن تُعزَّز وتكلل بالنجاح، وهذا يعني ضرورة أن تقدم له المراحل الأساسية من تعلم اللغة إحساساً بالنجاح، وتعدد أمامه أبواب هذا النجاح وجبهاته ومن هنا لا ينبغي إغراق الدارس في المرحلة الأساسية بمادة تعليمية صعبة وجافة وخالية من المعنى بل لا بد أن تكون بسيطة سهلة وطريفة ومشوقة ومثيرة للميول مع عدم إغفالها أيضا لتحدي القدرات المختلفة.

ومن الحقائق التي كشفت عنها أبحاث النمو أن تقارب أعمار الدارسين لا يعني تشابههم في القدرات، معنى هذا أنه فيما بين المتعلمين الكبار نجد فروقا فردية، وفيما بين المتعلمين الصغار نجد أيضا هذه الفروق. لذلك فعندما نقدم مادة تعليمية ينبغي أن ندرك أن الدارسين ليسوا على درجة واحدة من القدرة في نفس المرحلة في الوقت ذاته، ولذلك ينبغي أن يراعى في المواد التعليمية شمول مدى متعدد وواسع من القدرات، وذلك على خلاف من يدعي أن التتابع خطوة بخطوة في تنمية المهارة يتيح الفرصة لأن يتقدم كل دارس في حدود قدراته. فهذا القول مردود عليه بأن الجو المدرسي وطريقة التدريس لا تسمح لكل دارس بأن يعمل مستقلا في إطار قدراته، بل هو مُجْبَر أن يساير الصف الذي يتعلم فيه ولا يتخلف عنه.

ولا ينبغي أن ننسى في هذا السياق ما يسمى بالاستعداد للتعلم، وهو الوقت الذي يكون فيه الدارس أكثر قدرة على اكتساب المهارة في سهولة وكفاءة. وهنا نجد أنفسنا أمام نوعيات من الدارسين الكبار والصغار، والأمر بالنسبة للصغار سهل وميسور ذلك أن الاستعداد للتعلم عند الصغار عادة ما

يكون أكثر مما عند الكبار خاصة في ميدان تعلم اللغة الأجنبية، وذلك على خلاف من ينادى بأن الكبير أقدر على التعلم من الصغير، ولذلك و بصرف النظر عن العوامل المؤثرة في الاستعداد نجد أنفسنا في حاجة لأن نقدم للكبير كما نقدم للصغير مواد تتضمن أنشطة لتهيئة الاستعداد قبل أن نقدم أية مهارة جديدة، أنشطة تأخذ بيد كل منهما وتساعده لا أن تضغط عليه وتجبره.

ولعل من خير الوسائل لتنمية الاستعداد عند الصغار ولإيقاظه وتنشيطه عند الكبار، وللتغلب على المشكلات المتوقعة نتيجة لعدم الاستعداد، ما يسمى بكتب التدريب والممارسة **Work Books** هذه الكتب التي يمكن أن تساعدنا على تحقيق أمور كثيرة منها مثلا بعض الطلاقة اللغو ية والمهارات الحركية في الكتابة، ومهارات التعرف، وتكو ين بعض الصيغ، واتقان النطق وإخراج أصوات اللغة... الخ هذه الأمور التي تنمى الاستعداد. وأيضا لا بد أن تشمل هذه المرحلة التدريب الصوتي وتدريبات الا تصال باللغة شفهيا قبل الدخول إلى القراءة من أجل المعنى، ومن ثم ينبغي أن نقدم في المرحلة الصوتية كمية كبيرة من التدريبات والممارسات المطلوبة للسيطرة على مهارة فك الرمز المكتوب والتعرف عليه صوتا وشكلا.

ومع الحديث عن الاستعداد يأتي الحديث عن الدوافع والميول، إذ أن المتعلم عادة ما يربط بين تعلمه للغة و بين إشباعه لكثير من مطالبة من تعلمها، ومن هنا تظهر الدافعية في تعلم اللغة، فإذا وجد الدارس ما يشبع حاجاته من تعلم اللغة فإن رغبته في تعلمها وميله للاستمرار في هذا التعلم يتأكدان منذ البداية، ولذلك ينبغي أن تحقق له المواد التعليمية المقدمة إحساساً بالإشباع خاصة فيما يتصل بتمكينه من الا تصال سماعا وحديثا وفيما يتصل بفهمه لثقافة أهل اللغة أو للمحتوى الثقافي لهذه اللغة. إن الإشباع الذي يأتي من

إحساس الدارس بإحراز التقدم والحصول على النجاح يلعب دوراً هاماً في حثه على التعلم، لذلك فالمواد التي تقود المتعلم إلى تحصيل نجاح غالباً ما يفضلها هذا المتعلم عن تلك التي تجعله يحس بالإحباط وخيبة الأمل.

إن معظم الاتجاهات المفضلة نحو تعلم اللغة الأجنبية غالباً ما تكون نتيجة للرغبة في إتمام عملية اتصال عن طريق هذه اللغة، وفي معرفة أهلها وثقافتها، لذلك فالمواد التي تقول للدارس شيئاً عن اللغة وأهلها وثقافتها وحضارتها، والتي تشبع حب استطلاعه وتدور حول ميوله من دراسة اللغة وتتصل باهتماماته وأغراضه ودوافعه لتعلمها تعتبر مواد ذات معنى ودلالة بالنسبة له.

إن الإثارة والدافعية تحدث عندما تستخدم مواد تجعل النجاح في التعلم أمراً ممكنا في المراحل الأولى من تعلم اللغة، وتساعد الدارس على الشعور بقدرته على تعلم اللغة والسيطرة على مهاراتها. أما فقدان الإثارة والدافعية فيحدث عندما تستخدم مواد غير مناسبة، قد تكون سهلة جدا أو صعبة جدا، أو فقيرة في المضمون، أو محتواها غير مناسب لعمر الدارس وخبراته ومستواه الثقافي.

أما فيما يتصل ببعض مبادىء التعلم فالسائد هو النظر إلى الإنسان كمتعلم من خلال أحد مفهومين:

الأول: ينظر إلى الإنسان كصاحب عقل ومجموعة من القدرات مثل الإدراك والتذكر والتخيل. هذه القدرات تنمو بالتدريب والممارسة، ومن هنا فالتدريب والممارسة أمران ضروريان، أما الدافعية والفروق الفردية فلا دخل لهما. وطبقا لهذا المفهوم فإن ما يتم تعلمه في موقف ينتقل بصورة آلية إلى المواقف الأخرى.

أما الثاني: فينظر إلى الإنسان كنظام للطاقة يحاول أن يحصل على الاتزان، وهذا المفهوم يتضمن فكرتين مختلفتين عن التعلم:

أ- النظريات السلوكية التي تحاول أن توجد استجابة لمثير معين، وهنا نجد أن الممارسة السلوكية والتدريب أمران أساسيان، و يتم التحكم في الدافعية هنا عن طريق ما يسمى بالشرطية أو المكافأة أو الاستجابة.

ب- النظرية المجالية (الجشتالت) والتي تفترض أن العمليات المعرفية العقلية أساسية والاستجابات تتشكل عن طريق الغرض، وعلى هذا فالتعلم أساسا عملية نشطة لاختيار وتنظيم الشيء المدرك أو إعطائه معنى (Taba, 87,PP: 79-81).

إن الكتب التي تقدم قوائم من الكلمات المنفصلة تميل لسيكلوجية القوى والقدرات العقلية. و يعتقد مؤلفو بعض الكتب في ضوء تسليمهم بأن انتقال الأثر يتم بشكل تلقائي، وأنه ليست هناك مشكلات في تقدم الدارس من تعرف الكلمة منفصلة إلى قراءة الجملة التامة المعنى أو الفقرة، ولأن الدوافع والفروق الفردية لا تدخل في إعتبار سيكلوجية القدرات، لذلك فليست هناك حاجة كبيرة لمراعاة أغراض الدارس أو العمليات الاجتماعية الأخرى عند التخطيط لعمليات التعلم.

أما نظريات التعلم السلوكية فتزودنا بمواد تقدم تعزيزاً فورياً لتصحيح الاستجابات الناتجة عن أيِّ مُثير، وتعلم المفاهيم والعادات من خلال الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات، ومن خلال الممارسة أيضا. وتتضمن المواد فرصا عديدة ومتكررة للاستجابة للمواقف، والاستجابة الأكثر تكراراً هي تلك التي ينظر إليها من حيث أنها الاستجابة التي تمثل

الترابط الأقوى. وفي هذه الحالة يأتي الغرض والتفكير والادراك في عملية التعلم تبعا لتعزيز الاستجابة الصحيحة.

وتشير الانتقادات التي توجه إلى النظريات السلوكية إلى أن هناك عمليات أخرى ضرورية تحددها طبيعة المثيرات ودرجة تعقيدها، واستعداد المتعلم، كما أن هذه النظرية السلوكية لا تفسح المجال للفهم والتفكير والابتكار. إن التركيز على تكوين العادة ــ كما عبر عن ذلك سكنر عند تحديده لطريقة تشكيل السلوك ــ يؤدي إلى التركيز على الدور النشط للتعلم.

أما الجشتالت فمطالبون بتقديم مفاهيم معقدة عن التعلم، وحلا للمشكلة وطبقا لنظرية هؤلاء نجد أن التعلم يتضمن أكثر من عملية التذكر، وعلى ذلك فالتعلم ليس استجابة ميكانيكية تنتهي إلى عادة، ولكنه شكل من أشكال السلوك الذكي الذي يأخذ مكانه عند التصدي لمشكلة. والمتعلم في بحثه عن حل لمشكلة تقابله ربما يدرك أو يتصور كل المجال الذي تقابله فيه خبرات جديدة،أو ربما يدرك الأجزاء التي ربما تساعده على حل مشكلته، إن إدراك المجال يعتبر بحثاً من المتعلم عن حل للمشكلة، والبصيرة أو الاستبصار أو الحل المفاجيء يليه انطفاء.

و يرى ناقدو التعلم عن طريق الادراك أن معيار التعلم عن طريق الاستبصار لا يختلف بشكل كبير عن التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وأن التنظيم الداخلي يجعل نظرية الجشتالت صعبة التحقيق التجريبي.

إن المواد التعليمية التي توضع في ضوء الجشتالت أو نظرية المجال عادة ما تصاغ لتقديم الأفكار في سياقات مألوفة، و يساعد السياق في تعلم كلمات جديدة كما يلعب دوراً مبدئياً ومهماً في تعلم اللغة المكتوبة. إن استخدام وحدات كاملة من المعنى في مواد تعليم اللغة، يجعل من الممكن تحديد معاني

الكلمات غير المعروفة من خلال عملية التفكير أو الاستبصار. وبما أن اللغة وسيلة للاتصال ولحل المشكلات والحصول على أهداف مرغوبة لذا فإن التدريب النمطي المتكرر دون معنى أو فهم أو تفكير في مواد تعلمها أمر ينبغي أن نتجنبه.

خلاصـــــة:

وفي الحقيقة وطبقا لمختلف سيكولوجيات التعلم، لا توجد نظرية تؤدي إلى وجهة نظر شاملة فيما يتصل بالتعلم، أو كافية بشكل عام لتوجيه كل عناصر ومعالجات المواد التعليمية(١)، ولذلك فالبديل هو المعلم الذي يستطيع بمعرفته لمجموعة من مبادىء التعلم المستقاة من العديد من النظريات أن يطبق على المادة التعليمية ما يحقق له عن طريقها عملية تعلم فعّالة.

ويبقى أيضا ضرورة الاستفادة من وجهات نظر المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية وخبراتهم وأبحاثهم وكتاباتهم وتجاربهم، كما يبقى أيضا الاستفادة مما طرحه هؤلاء من طرق ونظريات في تعليم اللغات الأجنبية وهي كثيرة ومتداولة ولا يسمح المجال هنا بمناقشتها لأنها تحتاج لوقت طويل وصفحات كثيرة ويمكن الرجوع إليها في بعض كتب طرق تعليم العربية(٢).

وفي ضوء هذه المناقشة يمكننا أن نستخلص مجموعة من الشروط والمبادىء النفسية ينبغي أن تراعى عند وضع مادة تعليمية أساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

---

(1) Kenneth S. Goodman and others: "Choosing Materials to teaching reading" wayne State University press, Detroit 1966. P. 39.

(٢) محمود كامل الناقة «أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب» الخرطوم معهد الخرطوم الدولي ١٩٧٨م.

١ـ أن تناسب المادة الخصائص النفسية والثقافية للدارسين مفرقة في ذلك بين ما يقدم للصغار وما يقدم للكبار.

٢ـ أن تراعى المادة الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض الدارسين من تعلم اللغة.

٣ـ أن تحدد مكانة كل مهارة من مهارات اللغة في المادة المقدمة، وما ينبغي أن يعطى لكل منها من هذه المادة.

٤ـ أن تحدد بوضوح مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللغة ومراعاة ذلك في المراحل المختلفة من المادة.

٥ـ أن يتتابع تقديم المهارات وفق خطة واضحة تتناسب وتدرج مراحل نضج الدارسين، بحيث لا تقدم المهارة إلا في وقتها المناسب.

٦ـ أن تلتفت المادة إلى المهارات بشكل تفصيلي:

أـ المهارات التي تتصل بالجانب الصوتي.

بـ مهارات تعرف الكلمة وتحليلها وتركيبها.

جـ مهارات تعرف الجملة وتحليلها وتركيبها.

دـ مهارات الفهم العام والفهم التفصيلي.

٧ـ أن تحقق المادة المطالب الأساسية للدارسين من تعلم اللغة.

٨ـ أن تكون مشوقة جامعة بين الفكاهة والحكاية والنادرة وكل ما من شأنه أن يحقق الاستمتاع للدارس.

٩ـ أن تراعى الفروق الفردية بين الدارسين في القدرات عن طريق التنوع في مستوى المادة.

١٠ـأن تراعى المادة استعداد الدارسين للتعلم، وأن تلجأ إلى وسائل متعددة لتنشيط هذا الاستعداد وتهيئة الدارس للتعلم.

١١ـأن تحقق المادة للدارس نوعاً من الاشباع، أى تمكنه و بشكل سريع من

إتمام عملية اتصال باللغة سماعا وحديثا .

١٢ ـ أن تراعى المادة إثارة رغبة الدارسين واستعداداتهم لتعرف اللغة وزيادة معلوماتهم وإشباع حب استطلاعهم نحو ثقافتها وذلك عن طريق الأنشطة والممارسات .

١٣ ـ أن يستند إعداد المادة وتنظيمها إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم .

١٤ ـ أن تصاغ المادة وتنظم في ضوء الطرق الفعالة في تدريس اللغات .

١٥ ـ أن تهيء المادة دائما للدارس مشكلة يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللغة وممارستها .

١٦ ـ أن تتيح المادة للدارس فرصاً تشجعه على استخدام ما تعلم في مواقف اتصال حقيقية شفوية وتحريرية .

ثانيـا: الجانـب الثقافـي

تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة هامة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، وهي تعتبر مكوناً أساسياً ومكملا مهماً لمحتوى المواد التعليمية في هذا الميدان. لذلك لا بد أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجاً كاملا في المادة التعليمية وفي جميع أوجه التعلم ووسائله خاصة الكتاب. ولقد أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أى مادة تعليمية لتعلم اللغة الأجنبية، كما يعلمون أيضا أنها عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها. كما وجد أن الكثير من هؤلاء الدارسين يتوقعون عندما يبدأون تعلم اللغة أن يحصُلوا على قدر معين من القدرة على توظيف الثقافة كمحتوى للغة بنفس القدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة، كما يتوقعون أيضا أنهم سوف يدرسون أهل اللغة تماما مثلما يدرسون اللغة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أفراد شعب آخر يتوقف على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هذا الشعب، وعلى الحصيلة الثقافية التي تعلمها على حد سواء.

وهناك مجموعة من الأسس تجعل من الثقافة جزءاً أساسياً من تعلم اللغة الأجنبية منها:

١ـ أن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا تعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة، بل تعتمد أيضا على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلعاتها. إن فهم اللغة الأجنبية فقط لا يعين على فهم حياة متحدثيها وواقعهم، لذا فالاهتمام بالثقافة في برنامج تعليم اللغة يؤدي إلى فائدة

عظيمة ونتيجة فعالة في عملية الاتصال باللغة قد يفوق ما يقدمه تعلم مهاراتها فقط، وهذا يؤدي إلى حقيقة بارزة وهي أن الاتصال الثقافي بين متحدثي لغتين يساعد على تنمية مهارات اللغة وإتقانها.

٢ــ أن فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معها أمر مهم في حد ذاته، فالتفاهم العالمي أصبح الآن من الأهداف الأساسية للتعليم في أي بلد من بلدان العالم. كما أن فهم التشابه والاختلاف بين الثقافات أصبح أمراً ضرورياً لإحداث تقارب وتعاون بين الشعوب كأساس لتقدم الحياة واستقرارها في هذا العالم، ولأن السلام العالمي يعتمد بشكل كبير على الفهم والتعاون العالميين. ومن هنا أصبح أمراً ضرورياً الاهتمام بتزويد المادة التعليمية بملامح الثقافة الأساسية، ثم بأوجه التشابه والاختلاف الأساسية بين هذه الثقافة وبين ثقافات المتعلمين.

٣ــ أن الدارسين أنفسهم عادة ما يكونون مشغوفين بالناس الذين يتكلمون اللغة التي يتعلمونها، ويودون معرفة أشياء كثيرة عنهم: من هم؟ ما طبيعة حياتهم؟ كيف يعيشون.... الخ هذا في الوقت الذي لا يعرف فيه هؤلاء الدارسون إلا القليل جدا عن العناصر الأساسية في ثقافتهم هم، وأيضا القليل جداً والسطحي والخاطىء عن ثقافة الأقطار الأخرى.

٤ــ أن العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية، فالمتحدث باللغة يتصرف بشكل معين وبطريقة تلقائية، كما أنه يتحدث اللغة بنفس الطريقة، ومن ثم ينبغي أن تعامل عادات الثقافة كما تعامل مهارات اللغة في المواد التعليمية.

٥ــ أن الكثير من الكتابات والدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية

تكاد تجمع على أن الثقافة هي الهدف النهائي من أى مقرر لتعلم لغة أجنبية (Chastain, 46, P: 386) .

٦ــ أن علماء علم الأجناس ودراسة الإنسان «الانثر بولوجيا» يقررون أن سلوك الفرد في أي ثقافة يكمن في حدود النظام العام لأنماط التعلم. وفي هذا السياق يصبح من الممكن مقارنة دراسة الثقافة بدراسة اللغة.

٧ــ أن الثقافة ميدان واسع ومعقد بالشكل الذي لا يتوقع معه أن يستوعب الدارسون كل عادت الثقافة لمتحدثي اللغة، ولكنهم في ذات الوقت قد يألفون تلك العناصر المهمة لفهم الناس والشعوب وطرائق حياتهم، كما أن مدى الألفة الذي يود أن يصل إليه الدارسون بالثقافة الثانية يعتمد بشكل كبير على هؤلاء الدارسين أنفسهم. فالبعض يكفيه مجرد المعرفة، والبعض الآخر يرغب في دراسة اللغة في وطنها ومن ثم يتطلعون إلى الوصول إلى مستوى من القدرة اللغوية والثقافية يمكنهم من الاشتراك والاندماج مع متحدثي اللغة بشكل لا يقل كثيراً عن مستوى أهل اللغة ومتحدثيها، والبعض يتطلع إلى التزود برؤية ثقافية واضحة تمكنه من تحصيل المعلومات والمعارف الثقافية التي تساعده على التعامل مع هذه الثقافة. وهذا يعني أن ما يقدم من الثقافة ينبغي أن ينتقى ويختار في ضوء حاجات الدارسين واهتماماتهم وأهدافهم من تعلم اللغة والثقافة.

٨ــ أن لمجتمعات الدارسين الأصلية تأثيراً على اتجاهاتهم نحو الثقافات الأخرى فهناك المجتمعات المفتوحة، والمجتمعات المغلقة، وهناك الأفكار الصحيحة عن الثقافات الأخرى والأفكار الخاطئة، وهناك أيضا معرفة بالثقافات الأخرى وجهل بها، كما أننا ندرك مدى الدعايات المغرضة وتأثيرها خاصة فيما يتصل بالثقافة العربية وموقفها منها، كما نعلم أن

كثيرين قد كونوا اتجاهاتهم نحو الثقافة العربية من خلال الصحف والمجلات والإذاعات غير المنصفة، ومن هنا أصبح تقديم الثقافة العربية في أصولها وأصالتها وعمقها ونقائها أمرا لا مفر منه في أي مادة تعليمية تقدم لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها كميدان لتصحيح المفاهيم الخاطئة نحو ثقافتنا ولتعديل الاتجاهات السلبية نحوها .

٩ــ أن لأصحاب الثقافة اتجاهات معينة نحو ثقافتهم، فهناك من يتعصب للثقافة، ومنهم من يدفع كل الناس إلى حب ثقافته، ومنهم من ينقد ثقافات الآخرين لإظهار ثقافته، ومنهم من يظهر تحمساً زائداً لثقافته . . . الخ والحقيقة تقتضي عدم التعصب للثقافة، والبعد عن نقد ثقافات الآخرين، والعمل على جذب الآخرين إلى الثقافة بوعي وتعقل وحكمة، بحيث نقدم أسسها وخصائصها وعناصرها وأصالتها، وفي ذات الوقت مقارنتها بالثقافات الأخرى فقط لإدراك التشابه والاختلاف دون إصدار أحكام . وهذه المعاني كلها لا تعني عدم التحمس للثقافة ولكن تعني أن تكون الحماسة بحيث تؤدي إلى توسيع أفق الدارس بالثقافة وإغناء خبراته بها .

١٠ــأن للدارسين أغراضاً من تعلم اللغة والثقافة، ولكن لأصحاب اللغة أيضا أغراض من تعليم لغتهم ونشر ثقافتهم، لذا فالحرص في المادة على تحقيق الجانبين أمر مهم .

١١ــإذا كان للغة مستويات، فإن للثقافة أيضا مستويات فلها مستوى حسي ومستوى تجريدي معنوي، ولها مستويات تبدأ بالفرد وتتسع للأسرة ثم تتسع للمؤسسات والجماعات . . . . الخ . ومن هنا ينبغي وفي المرحلة الأساسية من تعليم اللغة التدرج بمستويات الثقافة من

الحسي إلى المعنوي ومن الفرد إلى الأسرة إلى المجتمع الأوسع.

١٢ــأن للثقافة أبعاداً ماضية وحاضرة ومستقبلة، ومن ثم لا ينبغي أن تقتصر المادة التعليمية على تقديم بعد واحد منها، وإنما يجب تقديم حاضر الثقافة ثم ماضيها ثم آمالها وتطلعاتها وسعيها نحو تحقيق مستقبل أفضل.

١٣ــأن للثقافة عموميات وخصوصيات وشواذ، ومن ثم لا ينبغي أن نغرق الدارس في نوع واحد من الثقافة،وإنما يجب تقديم صور من عموميات الثقافة وخصوصياتها وشواذها من علماء ومفكرين ومبتكرين.

١٤ــأن للدارسين أغراضا متعددة من دراسة اللغة والثقافة، فهناك الغرض الديني والغرض السياسي والتجاري والوظيفي والعلمي...الخ وهذا يتطلب أن تتعدد أوجه الثقافة في المادة التعليمية بتعدد هذه الأغراض.

١٥ــأن هناك تأثراً وتأثيراً متبادلين بين الوعاء اللغوي والمحتوى الثقافي وكل منهم يشكل مستوى الآخر، ومن ثم ينبغي أن يضبط المحتوى الثقافيُّ بالإطار والمستوى اللغوى الأساسي،بحيث لا يؤدي الارتفاع بالمستوى الثقافي إلى الارتفاع بالمستوى اللغوي.

وفي إطار هذه المنطلقات يمكن أن نضع مجموعة من الشروط والمبادىء التي ينبغي أن تراعى في المحتوى الثقافي للمادة التعليمية الأساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

١ــ أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية.

٢ـــ أن تعطى صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية .
٣ـــ أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم .
٤ـــ أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار من الثقافة العربية الإسلامية
٥ـــ أن تتنوع المادة بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من مختلف اللغات والثقافات والأغراض .
٦ـــ أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين ولكن أيضا مع أهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها .
٧ـــ ألا تغفل المادة جوانب الحياة العامة والمشترك بين الثقافات .
٨ـــ أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه .
٩ـــ أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم و يدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم .
١٠ـ أن ينظم المحتوى الثقافي

إما من القريب إلى البعيد

أو من الحاضر إلى المستقبل

أو من الأنا إلى الآخرين .

أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع .

١١ـ أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي .
١٢ـ أن توسع المادة خبرات المتعلم بأصحاب اللغة .
١٣ـ أن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة في ثقافاتهم .

١٤- أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.

١٥- أن تلتفت المادة و بشكل خاص إلى القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.

١٦- أن تقدم تقويماً وتصحيحاً لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.

١٧- أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية.

١٨- أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

ثالثا: الجانــب التربوى

عـادة مـا تـعـبر المبادىء التربوية عن النظرة التطبيقية في عملية التعلم لما تقدمه الأسس الأخرى من معلومات مثل الأساس النفسي والثقافي والتربوي. ومـعـرفة هذه المبادىء تساعد المسئولين عن وضع المواد التعليمية واختيارها على تحليل هذه المواد وتحديد أيها يصلح للبرنامج الذي يقومون على تخطيطه وتنفيذه.

وتتلخص هذه المبادىء التربوية في عدة مجالات هي:

١ــ مبادىء تنظيم المادة التعليمية وهي التابع والاستمرار والتكامل.
٢ــ الضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية.
٣ــ مبادىء تتصل بوضوح المادة التعليمية وانقرائيتها.
٤ــ مبادىء تتصل بمحتوى المادة التعليمية.
٥ــ مبادىء تتصل بمناسبة المادة وإمكانية تدريسها.

وفيما يلي نعرض لكل مجال:

أولا: فيما يتصل بمبادىء تنظيم المادة التعليمية:

إن المـواد الأسـاسـيـة الـتي تعد لتعليم أي لغة أجنبية عادة ما يقدم بعضها كـمّـاً كبيراً من الكلمات الجديدة، والأسطر والفقرات الطويلة، والمفاهيم غير المألـوفـة والجـمـل المعقدة، وهذه المواد بهذه الصورة تنسى أن الهدف هو تقديم مـواد مـن خـلالهـا يستطيع الدارس أن يتقدم بأقل التوجيهات من المعلم، مواد تـسـمـح بنمو مستمر في مهارات اللغة وعاداتها. ولذلك ينبغي أن تتضمن هذه المـواد مـدى مـتـعـددا مـن الأنـشـطة اللغوية والثقافية، أنشطة لتنمية المهارات اللـغـويـة، وأنـشـطة لفهم الثقافة واستيعابها، ومن ثم تحتاج هذه المواد لتنظيم

كامل للمهارات وللمواد الثقافية، بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى عبور الفجوات فيما بين المهارات، أي صياغة المواد بشكل متتابع ومستمر يجعل من تنمية كل مهارة تنمية للأخرى في ترابط عضوي، ويجعل من تنمية مستوى معين من المهارة تمهيدا لتنمية مستوى أوسع وأعمق منها وهكذا في تتابع واستمرار محكم، وأيضا صياغة المواد بحيث تقدم أولا المحسوس من الثقافة مهيئة بذلك الدارس للانتقال إلى المستوى المعنوي منها وهكذا.

كما أن الأمر يتطلب اختيار المحتوى الذي يجذب الدارس و يفيده، بحيث يرتبط هذا المحتوى بأغراض الدارس وخبراته وما يهمه من دراسة اللغة والثقافة و ربط كل ذلك بالمحتوى اللغوي.

كل هذا يعني ضرورة توافر أربعة شروط هي:

١ـ أن تسمح المواد بنمو مستمر ومتتابع في مهارات اللغة وعاداتها.

٢ـ أن تقدم المواد مدى متعدداً من الأنشطة اللغوية والثقافية.

٣ـ أن تقدم تنظيماً متكاملا للمهارات وللمواد الثقافية.

٤ـ أن تقدم محتوى مفيداً ونافعاً.

ثانيا: الضوابط التربوية:

هناك مجموعة من الضوابط التي ينبغي أن تراعى عند وضع واختيار المواد الأساسية لتعليم أي لغة أجنبية، هذه الضوابط تهدف عادة إلى وضع المادة في صورة تتعدد فيها مستويات السهولة والصعوبة وتتدرج. كما أنها تهدف إلى وضع المادة في صورة منظمة تحقق أهداف تعليم اللغة وتعلمها، وهذه الضوابط خاصة فقط بالمواد الأساسية لتعليم اللغة حيث قد لا تصلح كضوابط للمواد التعليمية التالية للمرحلة الأساسية.

وتشمل هذه الضوابط عدة أمور نعرضها فيما يلي:

١ ــ المفردات:

تستخدم عملية ضبط المفردات في مواد تعليم اللغة الأجنبية لتمكين المتعلم من بناء ثروة من الكلمات الفعالة. إن الحرص على ضبط عدد المفردات المقدمة، وضبط مدى حسيتها وتجريدها، وتكرار هذه المفردات يؤدي عادة إلى تثبيتها وسهولة استخدامها. وفي ضوء هذا لا بد من أن تراعى عدة أمور لتحقيق ضبط محكم للمفردات، من هذه الأمور: أن يكون عدد المفردات معقولا ومناسباً لتقديم النص اللغوي المطلوب، وأن تقدم الكلمات المحسوسة على الكلمات المجردة، وأن تكرر الكلمات عدداً من المرات يكفي لتثبيتها، وأن يتم تعرف الكلمة ومعناها في آن واحد، وأن تخصص تدريبات معينة للمفردات من حيث تعرفها ونطقها وفهم معناها، كما ينبغي الالتفات خاصة في ميدان تعليم اللغة العربية إلى الترادف والاشتقاق.

٢ ــ الأصوات:

لا يوجد خلاف على أهمية تعلم الأصوات في تعلم أي لغة تعلماً فعالا، ولارتباط الأصوات عادة بحرف اللغة نجد أن الاتجاه الصحيح لتعليمها يشمل صوت الحرف وشكله، ثم الحروف وأصواتها متصلة في سياقها اللغوي. وعادة ما تكمن مشاكل هذا الجانب في تحديد عدد الأصوات الذي ينبغي أن يقدم، ومتى ينبغي أن يقدم، وأي عناصر الصوت يقدم ولمن مع تعدد لغات الدارسين، وأي الطرق التي يمكن أن تقدم الأصوات بشكل فعّال.

وهناك اتجاهات ومداخل كثيرة لتقديم أصوات اللغة إلا أن أكثرها شيوعاً وقبولا هو استقلالها بجزء من المادة قبل الدخول في تراكيب اللغة،

وأحيـانـا يـأخذ هذا الجزء المستقل شكل البرنامج الصوتي الكامل. و بصرف النظر عن المدخل الذي ينبغي أن يعالج به الجانب الصوتي ينبغي أن نؤكد على عدة أمور وهي:

أن يخصص للجانب الصوتي جزء خاص في المادة التعليمية.
أن يأخذ هذا الجزء شكل البرنامج المنظم لتعليم الأصوات.
أن يتكامل هذا البرنامج الصوتي مع بقية عناصر مادة تعليم اللغة.
أن تعالج الأصوات في هذا البرنامج بشكل واضح ودقيق.

٣ ــ اللغو يات:

بـالـرغم من وجود مجموعة من الضوابط التر بو ية على الجانب اللغوي يمكن أن تـسـتـخـدم عند إعداد واختيار المواد الأساسية لتعليم اللغة الأجنبية إلا أنها عـادة لا تـسـتـخـدم بشكل دقيق. من بين هذه الضوابط ضرورة الاستفادة من نـتـائج الدراسات والبحوث اللغو ية الحديثة في وضع المواد التعليمية في البرامج الحـديـثـة لتعليم اللغات الأجنبية. و يهمنا هنا أن نلفت النظر إلى أن المقصود بـاللغو يات هنا فقط التراكيب اللغو ية التي ينبغي أن تستخدم في المادة حيث يجب أن نؤكد فيها على الجوانب التالية وهي:

أن تـسـتـمـد هذه التراكيب من التراكيب الشائعة، وأن تتجه في المادة من الـبـسـيـط إلى المـعـقـد، وأن يـتـنـاسـب المعقد منها مع قدرات الدارسين، وأن تـسـتـخـدم الأنمـاط اللـغـو يـة بـشـكلها الطبيعي بحيث لا تبدو اللغة في إجمالها مـصطنعة، كما ينبغي أن تعالج هذه التراكيب بشكل يبرزها في المادة و يلفت نظر الدارس إليها.

٤ ــ المفاهيم والمضامين الثقافية:

إن تنمية المفاهيم والمضامين الثقافية تتصل اتصالا مباشراً في برنامج تعليم اللغة الأجنبية بالمعاني والمعلومات والمعارف التي يمكن تحصيلها من المادة التعليمية. وهذه عملية مهمة في تعلم اللغة حيث برز الوعي بأن المفاهيم الثقافية المتضمنة في المواد التعليمية من حيث عددها ومستوى حسيتها أو تجريدها ومعنويتها لها دور كبير جداً في مساعدة المتعلم أو إعاقته عن تعلم اللغة.

وعلى الرغم من صعوبة ضبط المفاهيم في المواد التعليمية إلا أنه لا مفر من تحقيق هذا الضبط ذلك أن عبء المضمون الثقافي للمادة كثيرا ما يكون ثقيلا بالشكل الذي لا يساعد على صلاحية المادة لتعلم مهارات اللغة. كما أننا ينبغي أن نلاحظ أن ثقل المفهوم الثقافي وتعقيده يتصل اتصالا وثيقا بالمفردات التي سبق أن ناقشنا ضوابطها، والمقصود بالمفردات هنا معاني الكلمات وليس مشكلات التعرف والسيطرة على الكلمات الجديدة في شكلها المطبوع، فإذا تضمنت المادة عدداً كبيراً من الكلمات المختلفة غير الشائعة، فإن عمق المفهوم الثقافي الذي تتضمنه هذه المادة سيكون بالدرجة التي تسبب معاناة للدارس في تعلم مهارات اللغة. ومن هنا نقول إنه ينبغي أن توضع المفاهيم الثقافية في المادة الأساسية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة، بحيث نتجنب عمقها الذي يعوق الدارس عن تعلم اللغة.

ونحن نعلم أن الكلمة الواحدة في اللغة لا تعني تماماً معنى نظيرتها في اللغة الأخرى (لغة الدارس)، ومن ثم ينبغي أن تقدم الكلمة في سياق ثقافي بسيط وواضح يظهر معناها الثقافي خاصة مع اختلاف ثقافات الدارسين عن ثقافة اللغة المتعلمة، وهي في حالة اللغة العربية مع الثقافات الأخرى أعمق

وأوضح. هذا بالاضافة إلى جهل الكثيرين بالثقافة العربية، أو وجود مفاهيم خاطئة عنها عند بعض الدارسين. فإذا لم يستطيع الدارس أن يربط تماماً بين الكلمة والخبرة الثقافية الدالة عليها فستؤدي النتيجة إلى مفهوم خاطىء عن الثقافة. ولذلك يفضل هنا استخدام الوصف لأنه يشرح الخبرة التي تزيد المعنى وتساعد الدارس على تحديد المصطلحات وفهم دلالاتها. و يقصد بالوصف هنا استبدال الكلمة أو المصطلح (المفهوم) بكلمات أو مصطلحات معروفة ومفهومة وشائعة، خاصة ونحن نعلم أن من صعوبات تعلم اللغة العربية أن الكلمة الواحدة فيها قد تأخذ العديد من المعاني، وفي ضوء هذا ينبغي أن نؤكد على ضرورة أن تقدم المفاهيم الثقافية من خلال المادة التعليمية بشكل بسيط وسهل ومفهوم.

ولقد أشرنا في مكان آخر إلى أن للثقافة مستويات، ومن ثم فهناك مستويات لمفاهيم الثقافة، ومن المنطقي أن تقدم في المراحل الأساسية من تعلم اللغة الحد الأدنى من مستويات المفاهيم الثقافية والذي يتفق مع عدم وجود خلفية عن الثقافة العربية لدى الدارسين، وفي ذات الوقت يتناسب مع مستويات قدراتهم اللغوية و يساعدهم على تنمية المهارات اللغوية، وهذا لا يعني الهبوط بمستوى المفاهيم إلى الحد الذي يبدو وكأنه مستوى طفولي تافه وغير مثير، وعلى هذا ينبغي أن نؤكد على ضرورة أن يناسب مستوى المفاهيم الثقافية في المادة التعليمية الدارسين و يثيرهم. وعادة ما يرجع تقدير مناسبة المفاهيم الثقافية في المادة التعليمية إلى المستوى المعرفي والتعليمي والثقافي للدارسين، كما يرجع إلى ما يمكن أن يجرى من دراسات و بحوث حول ميول ورغبات وحاجات واهتمامات وأغراض الدارسين السابقة.

٥ ــ الأسلوب:

وهو ما يتصل بالجانب الأدبي من اللغة، أي أن الضوابط المتصلة بالأسلوب هي تلك التي تستخدم لضبط الملامح الأدبية لمحتوى المادة المقدمة. فالمستوى الأدبي للمحتوى الذي يقدم في مرحلة أساسية لتعليم اللغة الأجنبية لا ينبغي أن يكون رفيعا وإلا تعارض هذا مع ما وضعنا من ضوابط في المفردات والتراكيب والمفاهيم.

ثالثا: الوضوح والإنقرائية:

نعني بالوضوح هنا السهولة والفاعلية في المادة المتعلمة وهما أمران مهمان في تحديد سرعة التعلم.

والوضوح في المواد المطبوعة يحدد بعدة عوامل من أهمها (Dechant, 49 PP: 266-269):

١ ــ حجم حروف الطباعة، و يفضل عادة في المواد الأساسية أن يكون الحجم إلى حد ما كبيراً وواضحاً.

٢ ــ نوع الخط، و يفضل أن يكون الخط النسخ المستخدم في الكلمة العربية المطبوعة.

٣ ــ المسافات بين الأسطر، و يستحسن أن تكون المسافات واسعة ومريحة.

٤ ــ طول السطر المطبوع، وعادة ما يخضع هذا لأعمار الدارسين ومستوياتهم.

٥ ــ إنعكاس الضوء عن طريق الصفحة المطبوعة، و يستحسن في هذه الحالة أن يكون الورق قليل اللمعان.

أما الانقرائية فتحدد بأشياء كثيرة تتضمن نوع المفردات والتراكيب،

وطول الجمل وقصرها، وطول الفقرات وتنظيمها، ونوعية الفكرة، والصور والرسوم التوضيحية، وطريقة التناول كالسرد والحوار والأسلوب القصصي... الخ ما تناولنا بعضه في هذه الدراسة.

رابعا: المحتوى المعرفي:

حيث ينبغي أن يكون المحتوى المعرفي متصلا بخبرات الدارسين وأغراضهم، وذلك لأن تنمية الميول والاحتفاظ بها يتطلب أن يكون المحتوى ذا معنى ودلالة بالنسبة للدارسين، وأن يتحرك من المألوف لهم وأن يتصل بما يعرفون أو يودون معرفته حتى يمكنهم فهمه وتصديقه واستخدامه. كما ينبغي أن تكون المعارف كافية للاستخدام، والكفاية هنا تعني كم المحتوى وفائدته للدارسين ومناسبته لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الثقافية. وفي هذا السياق يجب أن تقدم المعارف بشكل واضح ودقيق، فطريقة العرض ونمطه ضروريان للوضوح والقبول من الدارس، هذا بجانب مراعاة عوامل الدقة والحداثة في المعلومات.

خامسا:

أـ المناسبة:

وهي تعني مناسبة المادة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، ومناسبتها لتحقيق تعلم فعّال لمهارات اللغة، وهنا ينبغي الالتفات إلى عدة أمور منها أن تناسب المادة وجهة نظر أصحاب اللغة في لغتهم وثقافتهم، وأن تتمشى مع الأغراض والأهداف التي وضعت من أجلها، وأن تغطي كل أوجه برنامج تعلم اللغة، وأن تكون اقتصادية في الوقت الذي تستغرقه والتكلفة المادية والجهد الذي تتطلبه من المعلم والتلميذ، وأن تكون فعّالة في تعليم اللغة

بنجاح. كما ينبغي الحرص على الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث في ميدان اللغات الأجنبية، وأيضا الحرص على تجريب المادة وتقويمها وتعديلها في ضوء نتائج التجريب.

ب ــ القابلية للتدريس:

ونعني بالقابلية للتدريس مدى اتفاق المادة مع مبادىء التدريس الجيد، ومدى ما تؤديه من الاستمرار في تنمية المهارات، وتزويد المتعلم بثروة لفظية غنية، ومدى تمكينها للدارس من التعامل باللغة شفويا وتحريريا، ومقابلتها للفروق الفردية في القدرات والمهارات والحاجات والميول، كما يدخل في هذا السياق مدى تنوعها وثراء ما تقدمه للمعلم من اقتراحات تعينه على التدريس.

مبادىء تربوية عامة:

وهناك بعض المبادىء التربوية التي لا يمكن إغفالها عند إعداد المواد التعليمية الأساسية ومنها:

١ ــ الأهداف:

ذلك أنه ينبغي أن تنطلق المادة التعليمية من أهداف تعليمية محددة تتصل بكل مهارة من مهارات اللغة، على أن تكون هذه الأهداف مصاغة صياغة سلوكية يسهل معها اختيار المادة التعليمية و يسهل معها أيضا قياسها لدى المتعلم.

التدريبات والإختبارات:

حيث لا يتصور وضع مادة تعليمية أساسية دون أن تتضمن مجموعة من التدريبات المتنوعة التي تتناول جميع المهارات المقدمة وتعمل على تنميتها وتثبيتها واستخدامها، وأيضا مجموعة من الاختبارات التي تقيس تحصيل

الدارس وتكشف عن مدى تقدمه في التعلم . والحديث التفصيلي عن أنواع التدريبات وأنماطها وفنياتها حديث يطول ليس هذا مكانه .

٣ــ الوسائل التعليمية:

عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تعين على التعلم وتساعد على فاعليته، وبمقدار ما تسمح للمعلم باستخدام هذه الوسائل و بإضافة وسائل جديدة. ومن نافلة القول أن نتحدث عن أهمية الوسائل التعليمية واستخدامها في التعلم .

٤ــ المصاحبات:

ونقصد بها ما يصاحب المادة التعليمية الأساسية في الكتاب من تسجيلات صوتية، وكراسات التطبيقات، والمعاجم الأساسية، ومرشد المعلم . وهذه المصاحبات تعتبر جزءاً مهماً ومكملا للمادة الأساسية الأصلية، وإهمالها يعتبر نوعاً من القصور في إعداد المادة التعليمية وفي شمولها وكفايتها .

٥ــ واضعو المادة التعليمية:

وهنا يفضل عادة أن يشترك في وضع المادة التعليمية خبراء في اللغو يات وفي الاجتماع والثقافة، وفي علم النفس والتعلم والمناهج والمواد التعليمية وأيضا خبراء في الوسائل التعليمية وفن إخراج الكتب بل وأيضا مدرسون أكفاء .

وفي ضوء هذا العرض يمكننا أن نخلص بمجموعة من الشروط والمبادىء التربو ية ينبغي أن تراعى عند وضع مادة تعليمية أساسية لتعليم اللغة العر بية لغير الناطقين بها وهي :-

١ــ أن تقدم المواد مدى متعدداً من الأنشطة اللغوية والثقافية.

٢ــ أن تنظم بالشكل الذي تتكامل فيه المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية.

٣ــ أن يضبط فيها عدد المفردات بحيث تقدم العدد الذي يكفي لتقديم النص المطلوب دون تقليل أو إكثار.

٤ــ أن تضبط نوعية المفردات بحيث تتحرك من الحسي إلى المجرد.

٥ــ أن تكرر كل مفردة عدداً من المرات يكفي لتعرفها وتثبيتها واستخدامها.

٦ــ أن تقدم المفردات بحيث يرافق معناها تعرفها.

٧ــ أن يخصص في المادة التعليمية جزء معين للجانب الصوتي بحيث يكون برنامجاً منظماً لتعليم الأصوات.

٨ــ أن يتكامل البرنامج الصوتي مع بقية عناصر مادة تعليم اللغة ومهاراتها.

٩ــ أن تستمد التراكيب اللغوية في المادة من التراكيب الشائعة المألوفة الاستخدام.

١٠ــ أن يضبط عدد التراكيب المقدمة بحيث لا يقدم أكثر من تركيب في موضع واحد.

١١ــ أن تتحرك التراكيب من البسيط إلى المعقد.

١٢ــ أن تستخدم الأنماط اللغوية بشكل طبيعي بحيث لا تبدو اللغة مصطنعة ومتكلفة.

١٣ــ أن تعالج التراكيب بأسلوب تربوي يبرزها في المادة و يلفت نظر الدارس إليها.

١٤ــ أن تضبط عملية تقديم المفاهيم والمصطلحات النحوية وتتدرج من

السهل إلى الصعب .

١٥ــ أن يتجنب تقديم القواعد بطريقة مباشرة مع تفادى الشرح النحوي المعقد.

١٦ــ أن تعالج المفاهيم الثقافية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة .

١٧ــ أن يناسب مستوى المفاهيم الثقافية الدارسين فلا يرتفع بحيث يصبح صعباً ولا ينخفض بحيث يصبح طفولياً وتافهاً .

١٨ــ أن يتجنب استخدام الأساليب الأدبية الرفيعة .

١٩ــ أن يساير حجم حروف الطباعة أو الكتابة مستوى الكتاب و يفضل الحروف الواضحة الكبيرة .

٢٠ــ أن تكتب المادة بخط النسخ .

٢١ــ أن تكون الصفحة المكتوبة متسعة متزنة مريحة غير مزدحمة .

٢٢ــ أن يقل عدد الأسطر في الصفحة ، وأن تتسع المسافات بين الكلمات و بين السطور.

٢٣ــ أن يستخدم الورق الأ بيض المصقول غير اللامع تجنبا لسوء الطباعة وإرهاق العين .

٢٤ــ أن يضبط النص بالحركات الثلاث ضبطاً كاملا .

٢٥ــ أن تزود المادة بالصور والرسوم التوضيحية بشكل كافٍ ومناسب وجذاب .

٢٦ــ أن تتنوع طريقة تناول المادة بين الحوار والسرد والأسلوب القصصي .

٢٧ــ أن يكون الغلاف جذابا عليه عنوان واضح وصورة تدل على غرضه .

٢٨ــ أن يكون التجليد بشكل يسمح بفتح الكتاب بسهولة ، و يسمح ببسطه على المكتب عند الاستعمال .

٢٩ــ أن يكون حجم الكتاب مناسباً بحيث يسهل حمله وإرساله وتناوله بسهولة .

٣٠ــ أن تعبر المادة عن وجهة نظر عربية في اللغة والثقافة العربية الإسلامية

٣١ــ أن تتمشى مع الأغراض التي وضعت من أجلها وأن تغطى كل أوجه التعلم في البرنامج .

٣٢ــ أن تكون المادة إقتصادية في الوقت الذي تستغرقه، وفي التكلفة المادية وفي الجهد المطلوب من المعلم والتلميذ مع توافر الكفاءة والفاعلية .

٣٣ــ أن يستفاد في وضع المادة بنتائج الدراسات والبحوث في ميدان إعداد المواد الأساسية لتعليم اللغات .

٣٤ــ أن تجرب المادة وتقوم وتعدل في ضوء نتائج التجريب .

٣٥ــ أن تتفق المادة ومبادىء التدريس الجيد .

٣٦ــ أن تراعي إعداد المتعلم لمراحل أخرى من إتقان المهارات وتعلم مهارات جديدة .

٣٧ــ أن تزود المتعلم بثروة لفظية مناسبة .

٣٨ــ أن تمكن الدارس من التعامل مع اللغة و بها شفو يا وتحريريا .

٣٩ــ أن تعطي المعلم الفرصة للتعديل والتوفيق والزيادة والتنمية .

٤٠ــ أن تنطلق المادة من أهداف تعليمية محددة لكل مهارة وأن تصاغ صياغة سلوكية .

٤١ــ أن تتضمن مجموعة من التدريبات المتنوعة بحيث تشمل جميع المهارات وتعمل على تنميتها وتثبيتها .

٤٢ــ أن تلتفت التدريبات إلى الصعوبات والمشاكل التي يواجهها الدارس سواء أكان سببها اللغة العربية أم لغته الأم .

٤٣ـ أن تتضمن مجموعة من الاختبارات التي تقيس تحصيل الدارس وتكشف عن مدى تقدمه في التعلم .

٤٤ـ أن تزود المادة باقتراحات لاستخدام الوسائل التعليمية بشكل فعّال .

٤٥ـ أن تتيح المادة للمعلم الفرصة لاستخدام الوسائل التعليمية المختلفة بقدر الامكان .

٤٦ـ أن يصاحب المادة مجموعة من التسجيلات الصوتية المتنوعة والهادفة .

٤٧ـ أن يصاحب المادة كراسة للتطبيقات اللغوية والواجبات الاضافية .

٤٨ـ أن يصاحب المادة معجم بالمفردات المتضمنة ومعانيها ومرادفاتها و يفضل أن يكون مصوراً .

٤٩ـ أن يصاحب المادة مرشد للمعلم يتضمن ثلاثة أمور رئيسية :

أـ التصور الفلسفي واللغوي والثقافي والتربوي الذي استندت إليه .

ب ـ أهداف المادة والمهارات التي وضعت من أجل تنميتها وأنسب الطرق التي ينبغي إتباعها في التدريس .

جـ ـ نماذج من الدروس تعالج معالجة نموذجية يحتذى بها المعلم و يعرف من خلالها كيفية تناول كل درس داخل حجرة الدراسة .

٥٠ـ أن يستفاد عند وضع المادة من نتائج دراسة المواد والكتب السابقة مع تجنب سقطاتها وجوانب قصورها .

٥١ـ أن يشترك في وضع المادة خبراء في اللغويات وفي الاجتماع والثقافة وعلم النفس والمناهج والتعلم والوسائل التعليمية وفن إخراج المواد التعليمية وأيضا مدرسون أكفاء .

رابعاً: الجانب اللغوى

تعد المادة التعليمية أساساً لتعليم اللغة، واللغة نظام، بل عندما نحللها سنجد أنها أكثر من نظام، إنها في الحقيقة نظام النظم، فنحن أولا نجد نظام الأصوات، الذي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة)، الذي يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب. وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع هو نظام المعنى. لذلك فنحن عندما نشرع في تحديد ما نود أن نختار منه المادة التعليمية نحتاج لتحليل كامل لهذه الأنظمة المتعددة، هذا التحليل الذي يمكن أن يقدم لنا ما يلي:

١ــ أصوات اللغة.

٢ــ أهم الأصوات ذات الدلالة.

٣ــ الأصوات المفردة، والأصوات عندما تقترن في الظهور، والتغيرات التي تحدث فيها عندما تترابط وتتلاحق.

٤ــ أهم الأشكال (الكلمات)

٥ــ ترابط الأشكال وتلاحقها وكيفية هذا الترابط.

٦ــ أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال (التراكيب).

٧ــ كيفية ترابط كل هذه العناصر والتنظيمات السابقة بحيث تحمل خبراتنا في وحدات من المعنى (الدلالة).

وهكذا ينبغي أن تبنى المادة اللغوية التعليمية على أساس من تحليل علمي للغة حيث إن من بين ما يوجه من نقد إلى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قيامها على أساس وصف وتحليل غير علمي ودقيق لكل جوانب

اللغة ومكوناتها وعناصرها، بحيث نلحظ فيها لغةً مصطنعةً، وأنماطاً لغوية غير مألوفة، ومن هنا يصبح الاعتماد على نتائج الدراسات اللغوية الحديثة في إعداد المادة التعليمية أمرا ضروريا.

ومن بين الأمور التي ينبغي الالتفات إليها في هذا السياق الاجابة عن السؤال: أية لغة ينبغي أن نعلم؟ واللغة التي ينبغي أن تقوم عليها المادة هي اللغة العربية الفصحى المعاصرة، تلك اللغة التي تقوم على أساس أن نأخذ من لغة الكلام والحديث الألفاظ الفصيحة الشائعة فيها، ونأخذ من فصحى التراث ألفاظها السهلة البسيطة والمألوفة الشائعة المتواترة الاستخدام في الحياة الحديثة. ولعل هذا الاتجاه في تحديد مفهوم اللغة التي ينبغي أن تبنى في ضوئها المادة التعليمية، يسعى إلى التقريب بين العامية والفصحى وإلى إعتماد اللغة على الألفاظ السهلة، مما يحقق مساعدة الدارسين على القراءة والاطلاع. ولقد نادى بهذا الاتجاه كثير من المفكرين والمربين العرب، ورأوا وجوب العمل على التقريب بين العامية والفصحى عن طريق أن نتأمل في حال هذه العامية ونحاول تحديد خصائصها مما يساعد على تصحيحها وردها إلى الفصحى، خاصة وأن الألفاظ العامية أكثرها إما قرشي وإما صحيح في لهجات العرب، وإما محرف تحريفا قريبا يقصد به التسهيل. وإنه لأمر مهم أن نثبت هنا أن الفرق لا يزال ضئيلا بين العامية والفصحى، وأننا عندما نُعلِّم العربية لغير الناطقين بها علينا أن ندرك هذه الحقيقة ومن ثم تصبح الإجابة النهائية عن السؤال: أية لغة ينبغي أن تعلم؟ محددة في أننا ينبغي أن نعتمد في تحديد هذه اللغة على الفصيح من العامية وعلى تحديث الفصحى.

ومما يوجه أيضا من انتقادات إلى مواد وكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ميلها إلى الاكثار من تقديم معلومات حول اللغة دون إعطاء

فرصة لممارسة اللغة وإستنباط هذه المعلومات من خلال الممارسة والاستخدام، والصحيح أن تتجه المادة إلى تعليم اللغة وليس إلى وصف اللغة ودراسة لنظمها.

كذلك من عيوب الكتب المستخدمة الآن تقديم الأصوات من خلال كلمات أو مقاطع لا معنى لها، أو من خلال كلمات قاموسية ميتة وغير مألوفة وغامضة المعنى، ومهما قيل من مبررات مثل أن الغرض من هذا هو فقط التدريب على التمييز الصوتي وليس المعنى، فهو اتجاه خاطىء،ومن المفضل في تدريس الجانب الصوتي محاولة ربط الحروف بأصواتها في كلمات مألوفة واضحة المعنى وذلك لتمكين الدارس من تعرف وتمييز كلمات جديدة، وعلينا أن تتجنب المفهوم الخاطىء الذي يرى أن الحروف تتضمن أصواتا، لأن الصحيح هو أن الحروف تقدم أصواتا.

واللغة تركيب ومعنى وليست كلمات مفردة ومن ثم ينبغي ألا تقدم الكلمات في قوائم،وإنما تقدم في سياقات لغوية كاملة ذات دلالة ومعنى. على أن يلتفت في ذلك إلى بعض الخصائص المميزة للغة العربية مثل الاشتقاق والترادف ...الخ كما ينبغي الالتفات إلى الكلمات الوظيفية فهي مهمة جداً بالنسبة لمعنى الجملة،ولو أنها في ذاتها لا تأخذ إلا معنى قليلا،ولذلك فهي صعبة التعلم اذا كانت مفردة، ولذا يفضل استعمالها بكثرة في المادة الأساسية، كما ينبغي الاكثار من التدريب عليها.

ومن منطلق أن اللغة تركيب ولا يمكن تقديمها من خلال كلمات مفردة أصبح للتركيب اللغوي دور مهم في المادة التعليمية، وأصبح البحث عن نوع التركيب الذي ينبغي أن يقدم أمراً ضرورياً، ومن هنا نقول إن الشيوع والبساطة معياران مهمان يجب مراعاتهما عند اختيار التراكيب اللغوية،

و ينبغي أن يجمع هذا الشيوع بين ما في لغة الحديث ولغة التراث بنفس الأسلوب الذي سبق أن عالجنا به المفردات.

ومن الأمور المهمة التي ينبغي الالتفات إليها في الجانب اللغوي قضية التنغيم التي تتطلب تقديم علامات الترقيم وكيفية استخدامها من أجل التنغيم. هذا إلى جانب مراعاة علاقة المادة اللغوية بالمستوى اللغوي للدارس، وبخبراته مع لغته الأم حيث يتطلب الأمر اعتماد المادة التعليمية في جانب منها على الدراسات التقابلية ودراسات تحليل الأخطاء وذلك لمعالجة المشكلات الناتجة عن صعوبة استخدام اللغة المتعلمة.

وفي ضوء هذه المناقشة يمكن الخروج بمجموعة من المبادىء والأسس والشروط اللغوية التي ينبغي أن تراعى في إعداد المواد الأساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

١ــ أن تعتمد المادة اللغة العربية الفصحى لغة لها.

٢ــ أن تعتمد المادة على اللغة الأساسية ممثلة في قائمة مفردات شائعة معتمدة.

٣ــ أن يلتزم في المعلومات اللغوية المقدمة بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة.

٤ــ أن تراعى الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية (جمع الضمائر مثلا).

٥ــ أن تكون اللغة المقدمة لغة مألوفة طبيعية وليست لغة مصطنعة، أي تقدم اللغة صحيحة في بنائها وتراكيبها.

٦ــ أن تبنى المادة على تصور واضح لمفهوم اللغة وتعلمها.

٧ــ أن تتجنب المادة استخدام اللغة الوسيطة كلما أمكن ذلك.

٨ــ أن تعالج المادة ومنذ البداية الجانب الصوتي من خلال الكلمات والجمل ذات المعنى.

٩ــ أن تعالج المادة الهجاء وتحليل الكلمة وتركيبها.

١٠- أن تعتني بالرمز والصوت لكل حرف.

١١- أن تبدأ المادة بالكلمات والجمل وليس بالحروف.

١٢- أن تظهر العناية بالنبر والتنغيم.

١٣- أن تعالج ظاهرة الاشتقاق بعناية.

٤- أن تعتمد المادة على التراكيب الشائعة الاستعمال.

١٥- أن تتجنب المادة القواعد الغامضة وصعبة الفهم وقليلة الاستخدام.

١٦- أن يبرز التركيب المقصود و يتم التدريب عليه.

١٧- أن تأخذ الكلمات الوظيفية اهتماما كبيراً.

١٨- أن تهتم بعلامات الترقيم من أجل اظهار التنغيم.

١٩- أن يستعان في اعداد مادة الكتاب بنتائج الدراسات اللغوية التقابلية

٢٠- أن تلتفت إلى المشكلات اللغوية التي تبرزها الدراسات والبحوث.

الفصل الثالث

الاتجاهـــات العامـــــة

لكتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

القسم الأول

أولا: البيانات العامة
ثانيا: الإخراج
ثالثا: طبيعة المقرر

الاتجاهات العامة

لكتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

مقدمـــــة:

يهدف الفصلان الثالث والرابع من هذا البحث، إلى تقديم دراسة تحليلية لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مستخدمين في ذلك أداة تحليل المحتوى التي سبق الحديث عنها في فصل سابق. ويختص هذا الفصل بالحديث عن العناصر الثلاثة الأولى من بين العناصر الأساسية التي تشتمل عليها أداة تحليل المحتوى، مرجئين العناصر الباقية إلى الفصل الرابع. وسوف نحرص في هذه الدراسة التحليلية على إبراز الاتجاهات العامة التي تُمَيِّز كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دون الخوض في تفصيلاتٍ سوف يعرض لها فصل تال من هذا البحث إن شاء الله.

ولقد يقتضي الأمر ضرب أمثلة من الكتب التي تبرز فيها هذه الاتجاهات. وسوف نضع رقم الكتاب الذي تبرز فيه اتجاهات معينة بين قوسين، مشيرين بذلك إلى وضعه في قائمة الكتب المحللة والواردة بملحقات هذا البحث.

بقيت بعد ذلك كلمة... وهي أنه كان أمامنا خياران: أحدهما ألا نشير إلى الكتب التي تبرز فيها هذه الاتجاهات حتى لا تثار بيننا وبين المؤلفين حساسيات نحن في غنًى عنها.. وحتى يحتفظ كل منا بقدره، خشية أن يكون من بين المؤلفين من ينظر إلى الأمر بمنظار شخصي يُفقد العمل قيمته.. وثاني الاختيارين هو أن نذكر رقم الكتاب الذي تبرز فيه ظواهر معينة، إيجابا أو سلبا، وفي ذلك تمكين للقارىء من أن يجد مثلا حيا تتجسد فيه الاتجاهات

موضوع الحديث، وبُعْد عن الإنشائية في الكتابة، والذاتية في عرض الاتجاهات. وإبراز للكتب الجيدة، فيستفاد منها و يقتدى بها، فضلا عما في ذلك من إثبات لموضوعية البحث، ومنهجية الدراسة، وواقعية التحليل، وصدق البيانات.

ومع تقدير الباحثين للاختيار الأول، الذي يأبى الإشارة إلى الكتب، فقد آثرا الاختيار الثاني على ما يترتب عليه من عواقب أحيانا. ولقد صدر الباحثان في ذلك عن إيمان بأن الموضوعية ينبغي أن تكون رائد العمل العلمي، وأن المؤلف الحقيقي هو الذي يُنصت لآراء النقاد أكثر مما تُطربه عبارات المادحين..

ولنبدأ بعون الله في عرض أهم الاتجاهات العامة للكتب في العناصر الثلاثة الأولى من أداة تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي: البيانات العامة، الإخراج، طبيعة المقرر(١).

أولا: البيانات العامة:

نتناول هنا بعض الاتجاهات العامة التي تظهر من المعلومات الببليوجرافية الخاصة بكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسوف نتناول هذه الاتجاهات من عدة أمور:

١ ــ من حيث جنسية المؤلفين:

بالنظر في أسماء مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية وجنسياتهم،يتبين أن

(١) سوف نقتصر على ذكر أمثلة من الكتب التي تظهر فيها اتجاهات معينة حيث لا يتسع المجال هنا للحديث عن جميع الكتب. كما أننا لن نورد النسب المئوية للكتب في جداول التحليل إذ أن العدد الكلي للكتب هو ١٠٠ كتاب ومن ثم يعتبر العدد الوارد في الجداول هو نفسه النسبة المئوية.

هذه الكتب تقع تحت فئات أربع: منها ما ألفه عرب وتبلغ نسبتها ٤٤٪، ومنها ما كتبه مؤلفون غير عرب وتبلغ نسبتها المئوية ٤٦٪، ومنها ما اشترك في تأليفه عرب وغير عرب وتبلغ نسبتها المئوية ٥٪ وأخيرا منها ما لم يذكر عليه اسم مؤلفه، وتبلغ نسبتها المئوية ٥٪ (وأرقام هذه الكتب هي: ٣ — ٤ — ٥ — ٩ — ٤٦).

والذي تجدر الإشارة إليه هو؛ أن من بين هذه الكتب الخمسة الأخيرة كتاباً نعلم اسم مؤلفه بالرغم من عدم الإشارة إليه. ذلك هو الكتاب رقم ٩ والذي أصدرته دائرة محو الأمية وتعليم الكبار بوزارة التربية والتعليم بمسقط سلطنة عُمان. والذي يهمنا إقراره هنا هو أن هذا المؤلف عربي، و بذلك تتغير النسبة المئوية لفئة الكتب التي ألفها عرب لتصل إلى ٤٥٪ بدلا من ٤٤٪، وفي مقابل هذا تنقص النسبة المئوية للكتب غير المحدد أسماء مؤلفيها لتصبح ٤٪ بدلا من ٥٪.

والاتجاه الذي يبرز هنا هو غلبة النسبة المئوية للمؤلفين غير العرب على غيرهم من المؤلفين العرب. ولهذه الحقيقة وجهان: أحدهما حسن والآخر غير ذلك. فأما الوجه الحسن لهذه الحقيقة، فهو أن غير العرب عندما يكتبون عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ينصرفون بشكل إرادي أحياناً وغير إرادي أحياناً أخرى إلى التركيز على المشكلات التي صادفوها أنفسهم عند تعلم هذه اللغة توقعاً منهم أن غير الناطقين بالعربية سيواجهونها. ولا شك أن أقدر الناس على التعبير عن مشكلة ما هو من مرّ بها وعانى منها. أما الوجه الآخر لهذه الحقيقة فهو غلبة الحس اللغوي الأجنبي على المؤلف، مما يجعله يتعامل مع اللغة العربية بالشكل الذي يتعامل به مع لغته القومية، فيضع القالب العربي في قالب أجنبي، والصياغة العربية في شكل غريب عنها.

فإذا أضفنا إلى ذلك أن من هؤلاء المؤلفين من يجمع إلى هذا الحس اللغوي الأجنبي قلباً حاقداً على الثقافة الإسلامية كارها لها لأدركنا خطورة مثل هذه الظاهرة. وهذا ما تؤكده النظرة السريعة للمضمون الثقافي لهذه الكتب.

٢ ــ من حيث حركة التأليف:

المتأمل في تواريخ نشر كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستطيع أن يدرك حركة التأليف في هذا الميدان.

وقبل أن نعرض لحركة تأليف الكتب، نود أن نلفت النظر إلى ظاهرة مؤسفة،وهي إغفال عدد من الكتب تاريخ النشر، ولا ندري لذلك سببا!! و يبلغ عدد هذه الكتب ثلاثة عشر كتابا وهي ذوات الأرقام الآتية: ١ ــ ٩ ــ ١١ ــ ١٢ ــ ١٣ ــ ١٥ ــ ١٦ ــ ٢٠ ــ ٢٣ ــ ٢٥ ــ ٥١ ــ ٧٧ ــ ٨٣.

وجدير بالذكر أننا نعلم تاريخ نشر سبعة من هذه الكتب وإن أغفلت ذكره. أحد هذه الكتب ألف في صيف ١٩٨١ وهو الكتاب رقم ٢٠، بينما ألفت الكتب الستة الأخرى في السبعينات من هذا القرن. و بالنظر إلى الجدول رقم (١) يتبين لنا عدد الكتب التي ألفت في كل عقد بدءاً بسنة ١٨٩٠ وانتهاء بسنة ١٩٨١.

جـــــدول رقم (١)

عدد الكتب التي ألفت في عشرة عقود زمنيـــــة

رقم	رقـــم العقد	تاريخه	عدد الكتب	النسبة المئوية	ملاحظـــات
١	الأول	١٨٩٠	٢	٢٪	(١) يضاف الى الكتب التي ألفت في
٢	الثاني	١٩٠٠	٢	٢٪	العقد ١٩٧٠ ستة كتب من بين
٣	الثالث	١٩١٠	٢	٢٪	الكتب التي اغفلت تاريخ النشر، ليصبح
٤	الرابع	١٩٢٠	١	١٪	مجموعها ٤٨ بدلا من ٤٢ .
٥	الخامس	١٩٣٠	٢	١٪	(٢) يضاف الى كتب العقد ١٩٨٠
٦	السادس	١٩٤٠	٢	٣٪	كتاب واحد ليصبح العدد ٥ بدلا
٧	السابع	١٩٥٠	١٤	١٤٪	من ٤ .
٨	الثامن	١٩٦٠	١٥	١٥٪	هذا مع اختصار عدد الكتب التي
٩	التاسع	١٩٧٠	٤٢	٤٢٪	أغفلت تاريخ النشر.
١٠	العاشر	١٩٨٠	٤	٤٪	
١١	غير محدد	—	١٣	١٣٪	
	المجموع		١٠٠	١٠٠٪	

والاتجاه الذي يبدو من هذا الجدول هو أن العقد السابع من هذا القرن (١٩٧٠/١٩٧٩) قد شهد أكبر حركة لتأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومما يجب الإشارة إليه هنا هو أننا اعتمدنا على تاريخ نشر الطبعة التي خضعت للتحليل. فقد يكون من بين الكتب ما طبع عشر مرات، إلا أن الطبعة العاشرة هي التي خضعت للتحليل. ومن ثم اعتمدنا في تصنيفها على التاريخ المذكور عليها دون التفات إلى تاريخ الطبعة الأولى، إذ تبين أن كثيراً من الكتب لا تشير إليه. ومع هذا فالملاحظة تظل صادقة بشأن ازدهار حركة التأليف في سبعينات هذا القرن. ولعل هذا مشير لتزايد الاهتمام في هذه الفترة بموقع الدول العربية في خريطة العالم، ومن ثم الإهتمام بتعلم لغة أبنائها حتى يمكن الإتصال بهم و بتراثهم.

وإننا لنرجو ألا يحتفظ العقد السابع من هذا القرن بميزته تلك طويلا!

ومن نافلة القول الإشارة إلى أن ملحوظاتنا قاصرة على تلك العينة من الكتب التي خضعت للدراسة.

٣ـــ من حيث بلاد النشر:

يوضح الجدول رقم (٢) حركة النشر في مجال كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

جـــــدول رقم (٢)

حركة نشر كتب تعليم اللغة العربية في الدول المختلفة

(البلاد مرتبة ترتيبا تنازليا حسب عدد الكتب التي نشرتهـــــــا)

رقم	بلد النشر	عدد الكتب	العدد الكلي	%	رقم	بلد النشر	عدد الكتب	العدد الكلي	%
٠	الولايات المتحدة الأمريكية		٢٨	٪٢٨	٠	فرنسا		٦	٪٦
١	واشنطون	٩			٢٤	باريس	٦		
٢	نيو يورك	٨			٠	المملكة العربية السعودية		٥	٪٥
٣	آن آربر «ميشجان»	٥			٢٥	مكة المكرمة	١		
٤	برنستون «نيوجرسي»	٢			٢٦	الرياض	٢		
٥	ميريلاند	١			٢٧	جـدة	١		
٦	ميناپولس «منيسوتا»	١			٢٨	الظهران	١		
٧	سولت ليك «يوتا»	١			٠	إيـران		٣	٪٣
٨	كولورادو	١			٢٩	طهران	٣		
٠	جهورية مصر العربية		١١	٪١١	٠	سلطنة عُمان		٣	٪٣
٩	القاهرة	١١			٣٠	مسقط	٣		
٠	ألمانيا (ش ـــ غ)		٩	٪٩	٠	فلســطين		٣	٪٣
١٠	برلين	٢			٣١	القدس	٣		
١١	هيدلبرج	٢			٠	الجمهورية التونسية		١	٪١
١٢	ميونيخ	١			٣٢	تونس	١		
١٣	هامبورج	١			٠	بنجلاديش		١	٪١
١٤	ليون	١			٣٣	دكـا			
١٥	فسبادن	١			٠	البرازيل		١	٪١
١٦	ليبرج	١			٣٤	سان باولو	١		
٠	انجلترا		٩	٪٩	٠	سنغافورة		١	٪١
١٧	كامبردج	٤			٣٥	سنغافورة	١		
١٨	اكسفورد	٢			٠	الجمهورية العراقية		١	٪١
١٩	لندن	٣			٣٦	بغداد	١		
٠	الجمهورية اللبنانية		٨	٪٨	٠	تركيـا		١	٪١
٢٠	بيروت	٨			٣٧	اسطنبول	١		
٠	باكستان		٦	٪٦	٠	قطـر		١	٪١
٢١	لاهور	٤			٣٨	الدوحـة	١		
٢٢	اسلام آباد	١			٠	الكويت		١	٪١
٢٣	بيشاور	١			٣٩	الكويت	١		
					٤٠	بلا تحديد		١	٪١
						المجموع الكلي	١٠٠	١٠٠	٪١٠٠

وبالنظر في هذا الجدول يتبين أن الولايات المتحدة الأمريكية من أولى الدول من حيث العدد في تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إلا أننا لو نظرنا إلى ما أخرجته المنطقة العربية من كتب لتعليم لغتها، لوجدنا أنها تفوق غيرها من المناطق في هذا المجال، حيث تبلغ النسبة المئوية لعدد الكتب التي ألفت في بلاد هذه المنطقة ٣٤٪، بينما تبلغ النسبة المئوية للكتب التي ألفت في مجموعة الدول الأوروبية ٢٤٪، كما تبلغ النسبة المئوية للكتب التي ألفت في البلاد الآسيوية غير الناطقة بالعربية ١١٪، وأخيرا تبلغ نسبة الكتب التي ألفت في أمريكا اللاتينية ١٪، حيث لم تشتمل عينة الكتب المدروسة على أكثر من كتاب صدر في سان باولو بالبرازيل. هذا.. ويبقى في القائمة الكتاب رقم ٢٧ دون تحديد للبلد الذي نشر فيه. والذي نود أن نسجله هنا، هو أن حركة نشر كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المنطقة العربية، ما زالت دون المستوى المنشود. إن هذه المنطقة أحق من غيرها بنشر لغتها في أرجاء المعمورة، ومن ثم فهي أولى بتبني حركة التأليف والطبع والنشر في هذا الميدان، أسوة بما تقوم به البلاد الأجنبية المتقدمة في سبيل نشر لغتها.

٤ ـ من حيث عناوين الكتب:

بالنظر في عناوين كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نلمس تنوعاً تجدر الإشارة إليه. إن من هذه العناوين ما يحدد الجمهور الذي يستخدم الكتاب بوضوح. ويتنوع جمهور هذه الكتب فهو إما ديني (كما نجد في الكتب المؤلفة خصيصاً للمسلمين مثل الكتابين ٢١، ٢٦). وإما وطني سياسي (كما نجد في الكتب رقم ١ و ٩ و ١٢)، اذ هي مؤلفة خصيصاً للعُمانيين العائدين إلى سلطنة عُمان بعد بقائهم خارجها فترة من الزمن (وكما نجد في الكتب رقم ٣ و ٤ و ٥) إذ هي مؤلفة للعاملين بجهاز الأمم المتحدة

بنيو يورك). وإما لغوى (كما نجد في الكتب الموجهة للناطقين بلغات معينة مثل الإنجليزية في الكتابين رقم ٢٢ و ٤٢، أو الإنجليزية والفرنسية في الكتاب رقم ٣١ أو الإنجليزية والفرنسية والألمانية في الكتاب رقم ٨٥).

هذا.. ومن العناوين ما يحدد موضوع الكتاب، فمنها ما ألف لتدريس النحو (مثل الكتب رقم ٢٣ و ٥١ و ٥٥ و ٧١ و ٧٢ و ٧٩ و ٨٣ و ٩٠ وغيرها). ومنها ما ألف لتدريس القراءة الموسعة، ومن ثم يشتمل على نصوص مؤلفة أو مختارات من كتب التراث (مثل الكتب رقم ٣٠ و ٥٢ و ٥٤ وغيرها). ومن العناوين ما يبرز المهارات اللغوية التي يُعلّمها الكتاب (كما نجد في الكتاب رقم ٢ الذي يدرس هجاء ومطالعة وإملاء وخط وتعبير ومحفوظات وقواعد، والكتاب رقم ٧١ الذي يدرس نحواً وصرفاً والكتابين رقم ٧٦، ٨٧ اللذين يدرسان الخطّ العربيّ). ومن العناوين ما يوضّح نوع اللغة المعلمة، سواء كانت لغة التراث العربي (كما نجد في الكتابين رقم ٤٨ و ٤٩)، أو كانت الفصحى المعاصرة (كما نجد في الكتب رقم ٣١، ٣٨، ٣٩، ٣٤، ٤٠، ٤٤، ٧٤ وغيرها). أو كانت لغة القرآن الكريم (كما نجد في الكتابين رقم ٢٣، ٢٦). أو العامية (كما نجد في الكتب رقم ٤١، ٥٦، ٦٤، ٩٦ «العامية المصرية» والكتاب رقم ٤٣ «المغربية» والكتاب رقم ٧٠ «التونسية» والكتاب رقم ٨٦ «عامية القدس» و ٩٥ «العراقية» وغيرها). أو العامية المعيارية غير المرتبطة بشعب معين (كما نجد في الكتاب رقم ٦٢).

ومن العناوين ما حدد نوع المرحلة التعليمية أو المستوى اللغوي الذي ألف الكتاب له، (كما نجد في الكتب رقم ١٤ و ٣٨ و ٣٩ و ٧٥ و ٩٣ وغيرها). ومن العناوين ما يستخدم اصطلاح «غير العرب» للدلالة على الجمهور المؤلف

لـه الكتاب (كما نجد في الكتابين رقم ٢ و ٢٤). وجدير بالذكر أن مثل هذا الاصطلاح أصبح غير مقبول في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إن ممـن يـتعلم اللغة العربية كلغة ثانية عرباً، إلا أنهم لا ينطقون بالعربية كما نجد في جنوب السودان وفي منطقة المغرب العربي.

ومـن الـعناوين ما يحدد نوع قناة الاتصال بالدارسين. فقد يكون المواجهة في حجـرة الـدراسـة، وقـد يـكـون مـذياعاً أو رائياً «تليفزيون» (كما نجد في الـكـتـابين رقـم ١٩ و ٣٧)، وأخيراً نجد من بين عناوين الكتب ما تفوح منه رائحة إطراء الذات! فمن الكتب ما ألف وفقا لأحدث الطرق حسب ما يقرر مـؤلـفـه (كـمـا نجد في الكتاب رقم ٢). ومنها ما ألف طبقا للطريقة الحديثة (كما نجد في الكتاب رقم ٦). ومنها ما استخدم الطريقة الجديدة (كما نجد في الكتاب رقم ١٨). ومنها ما قدم المنهج المتكامل، وكأننا نفتقد التكامل في غـيـره! (كـمـا نجد في الكتاب رقم ٣٦). وحرى بالمؤلف الأكاديمي أن يَبْعُد عـن مـثـل هـذه الـعـنـاوين ذات الصبغة التجارية. وله بعد ذلك أن يشرح في مـقـدمة كتابه الخصائص التي يتميز بها، وللقارىء أن يحكم على مدى الحداثة أو التكامل.

٥ ــ من حيث استقلالية الكتب:

مـن الـكـتـب مـا صـدر في شكل مستقل، ومنها ما صدر عدداً في سلسلة. وبالنسبة لما صدر في شكل مستقل فهو كثير ويمثل غالبية الكتب المؤلفة. أما ما صدر عدداً في سلسلة فنذكر منه على سبيل المثال: الكتاب رقم ١٩ وهو لتعليم الـعـربـيـة بـالمذيـاع ويشتمل على عدد من الأجزاء التي يكمل بعضها بعضا، والـكـتـب الـتـي أصـدرهـا معهد بورقيبة للغات الحية، ومنها الكتاب رقم ٣٤ بـأجـزائـه وسنواته المختلفة. والكتاب رقم ٦٦ الذي هو جزء من سلسلة اسمها

Methode Gaspey - Otto-Saver . والكتاب رقم ٥١ الذي صدر ضمن سلسلة الكتب التعليمية لدراسة اللغات الشرقية والإفريقية وتصدرها دار النشر Enzyklopdie في ليبزج بألمانيا الديمقراطية. والكتاب رقم ٩٤ الذي هو عدد من سلسلة Teach Yourself التي تصدرها الجامعات البريطانية. لتعليم متحدثي الإنجليزية لغات مختلفة. وغير ذلك من كتب.

٦ـ من حيث الكتب المترجمة:

صدرت بعض الكتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغة معينة ثم ترجمت بعد ذلك إلى لغات أخرى لتعليم أصحابها اللغة العربية، كما نجد في الكتاب رقم ٣٢ الذي أصدرته وزارة الثقافة بمصر سنة ١٩٦٦ وكان لمتحدثي الإنجليزية،ثم ترجمه الأستاذ «محمود أبو الليل» للغة البرتغالية ليتم تدريسه بالبرازيل سنة ١٩٧٢، والكتابان يحملان نفس العنوان و يسود فيهما منهج واحد ومادة لغوية واحدة،ولا خلاف إلا في اللغة الوسيطة المستخدمة، وكذلك الكتاب رقم ٢٢. لقد أعِدَّ هذا الكتاب أصلا لمتحدثي الإنجليزية إلا أن طبعات أخرى صدرت منه بأربع لغات إضافية هي: الإيطالية والفرنسية والكورية واليوربا. ومن الكتب ما ترجم بأكمله إلى لغات أخرى مثل: الكتاب رقم ٥٢ وهو بالألمانية وقد ترجم إلى الإنجليزية. وقد ترجم أيضا الكتاب رقم ٩٠ إلى الإنجليزية والكتاب رقم ٥٠ إلى الفرنسية.

٧ـ من حيث عدد الطبعات:

من الكتب ما أعيدت طباعته مرات ومرات ومنها ما طُبع مرة واحدة. فأما تلك التي طبعت أكثر من مرة فنذكر منها الكتاب رقم ٩٧ الذي ألفه W. Wright وقد ظل هذا الكتاب مرجعا للمشتغلين بتدريس النحو العربي والمتخصصين فيه زهاء قرن من الزمان، والكتاب رقم ٦٦ الذي صدر منه أكثر

من ١١ طبعة، وفي هذه الطبعة الحادية عشرة التي صدرت سنة ١٩٦٨ أضيفت المؤلفة Schimmel .

٨ـــ من حيث هدف الكتاب:

ألفت بعض الكتب لتعليم اللغة العربية لجمهور عام. ومنها ما ألّف لتعليم اللغة العربية في معاهد دراسية متخصصة، ومن ثم صدر معظمها في شكل مذكرات على الاستنسل أو على الأ وفست.

أما من حيث وضوح أهداف الكتب،فالملاحظ أن بعض الكتب ذات أهداف واضحة محددة. و بعضها غير واضح الهدف. ومن الكتب التي تتميز بوضوح الهدف الكتاب رقم ١٩ ولقد حدد مؤلفوه الأهداف كما يلي:

أولا: نشر اللغة العربية السليمة خاصة بين الشعوب الإسلامية أو التي بها جاليات إسلامية كبيرة.

ثانيا: ربط المسلمين في آسيا وإفريقيا عن طريق تعليمهم لغة القرآن الكريم.

ثالثا: اجتذاب المزيد من المستمعين للإذاعة العربية، باعتبار أن موجات الإذاعة القصيرة هي أسهل طريق وأقلها تكلفة في سبيل الوصول إلى أى مكان في العالم وإلى أى تجمعات إسلامية أو غيرها ممن يرغبون في تعلم اللغة العربية.

رابعا: اكتساب المؤيدين من هذه الشعوب من أجل إدراك الحقائق الموضوعية ثقافيا ودينيا وحضاريا التي يمر بها العالم العربي والإسلامي.

خامسا: تمكين المسلمين في آسيا وإفريقيا من قراءة القرآن الكريم والمخطوطات والكتب العربية والإستماع إلى الإذاعات العربية باللغة العربية السليمة.

سادسا: إعطاء مزيد من المعلومات عن العالم العربي، وعن الرواد الأوائل، وعن الشعر والنثر والموسيقى والأدب والثقافة بجميع فروعها والعلوم والفن العربي وذلك ضمن كتب تعليم العربية بالمذياع بطريق غير مباشر.

سابعا: الاستناد إلى العاطفة التي تربط آسيا وإفريقيا بعضها ببعض، وشعوب العالم الإسلامي وأهمها العاطفة الدينية من أجل التخلص من بقايا الإستعمار، وإعطائهم اللغة العربية لكي تحل محل اللغات الأجنبية الدخيلة التي ارتبط وجودها بالإستعمار.

ثامنا: انتهاز فرصة حاجة المستمع المسلم إلى تعلم اللغة العربية، ثم اجتذابه للاستماع إلى إذاعة القاهرة أو غيرها من الإذاعات العربية، من أجل شرح وجهات النظر العربية بالنسبة للتيارات الثقافية والفكرية والإجتماعية التي تجتاح العالم وذلك بجذبه إلى الإستماع إلى الإذاعات العربية. (على رشدى، ١٩ ص ٢٩٩ — ٣٠٠).

٩ـ من حيث الكتب المصاحبة:

من الكتب ما يصحبه مرشد للمعلم (كما نجد في الكتابين رقم ١٠، ٢٠) ومنها ما صدر معه كتاب للتدريبات الخطية (كما نجد في الكتابين رقم ٣ و ٣٨) ومنها ما صحبه مفتاح Key (كما نجد في الكتاب رقم ٥٠ الذي صدر في أربعة أجزاء مصحوبة بمفتاح صدر سنة ١٩٤٠ بعنوان
سنة ١٩٤٢م وكان قد سبق صدوره كتاب بعنوان:

Key the Arabic Grammar of the Written Language وصدرت الطبعة الثالثة من سنة ١٩٢٧.

١٠ ــ من حيث تقدير بعض الكتب :

من الكتب ما حاز مؤلفوه على جوائز تقديرية لتأليف كتبهم هذه (كما نجد في الكتاب رقم ٨٣ المُعَدّ بالمغرب العربي، والذي حاز جائزة الحكومة العامة للجزائر وللإقامة العامة في تونس كما يظهر من صفحة الغلاف).

ثانيا : الإخــراج :

يقصد بذلك الوصف المادي للكتاب، والشكل الذي صدر فيه، سواء من حيث طباعته، أو من حيث حجمه، أو من حيث نوع الورق، أو غير ذلك من جوانب تتصل بإخراج الكتاب. والغريب ــ رغم أهمية عنصر الإخراج ــ أن بعض المؤلفين يقلل من شأنه ظناً بأن المضمون أهم من الإخراج، وأن المحتوى أجدر بالعناية من الشكل، وهذا خطأ بيِّن. إن الطريقة التي يُقدَّم بها الطعام لا تقل أهمية عن الطعام نفسه. وبنفس المنطلق فإن شكل الكتاب وطباعته من الأمور التي تستطيع إلى حد كبير جذب الدارس إلى الكتاب أو صرفَه عنه. وفيما يلي نتناول عرض الاتجاهات العامة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض الجوانب المتعلقة بالإخراج.

١١ ــ من حيث عدد الصفحات :

لا يختلف باحثان في حساب عدد صفحات الكتاب عند تحليله، ولكنهما قد يختلفان عند تقرير مدى مناسبة هذا العدد، وقدرته على تحقيق الهدف من تأليف الكتاب. إن عدد صفحات الكتاب ينبغي أن يتواءم مع المهارات اللغوية المعلَّمة والفترة الزمنية المتوقع تدريس الكتاب فيها، وخصائص الدارسين الذين يُؤلَّف لهم الكتاب، وغير ذلك من متغيرات لا مجال هنا لتفصيل القول فيها. وبالنظر في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

نلمس تفاوتاً كبيراً في عدد هذه الصفحات، فمن الكتب ما يصل عدد صفحاته إلى ٦٨٧ صفحة (الكتاب رقم ٦٨)، ومنها مالا يزيد عدد صفحاته عن ٤٠ صفحة (الكتاب رقم ١١) وبالنظر في محتوى الكتاب الأخير، نلمس كثافة المادة العلمية التي يشتمل عليها، والتي يقدمها لطلاب في الصف الثالث من المرحلة المتوسطة أو الإعدادية كما تسمى في بعض البلاد. ولا شك أن هذا العدد الضئيل من الصفحات لا يتناسب مع المادة العلمية المقدمة، أو المهارات اللغوية المنشود إكسابها للطلاب، أو المدة الزمنية التي يُدرَّس فيها هذا الكتاب، وهي عام دراسي. كذلك نجد عدم تناسب بين عدد صفحات الكتب رقم ٣ و ٤ و ٥ مع المستوى التعليمي المؤلف له الكتاب. فالكتاب رقم ٤ مثلا قد ألف للدارسين في المستوى المتوسط من العاملين بجهاز الأمم المتحدة. والذي يبدو لنا أن المحتوى العلمي المقدم في هذا الكتاب لا يتناسب من حيث الكم مع مستوى الدارسين أو المدة الزمنية التي يُتوقَّع أن يستغرقها تدريس هذا الكتاب. ولا مهرب لنا ونحن نبدي هذا الرأي من الاعتراف بما يشوبه من ذاتية، وهذا ما أبرزناه في بداية الحديث عن عدد الصفحات. فقد ينظر باحث آخر إلى محتوى مثل هذه الكتب على أنه خطوط عريضة تتطلب من المعلم الإضافة وضرب الأمثلة، والتعمق في الشرح، مما يستنفذ وقتا ليس بالقصير. على أية حال، يقتصر دور القائم بالتحليل على تسجيل الظواهر دون تأويلها. والظاهرة الأخرى التي تبدو في بعض الكتب هي عدم ذكر أرقام الصفحات عليها مما يُربِك الطالب والمعلم، و يستغرق منهما وقتا في الحصول على ما يريدانه من معلومات (كما نجد في الكتابين رقم ٢٠ و ٣٤) ولا ندري الحكمة من ذلك! . وهذه بلا ريب ظاهرة غير طيبة ينبغي ألا يلجأ إليها المؤلف إلا لضرورة أو لسبب مقبول.

١٢ ـ من حيث حجم الكتاب:

تتفاوت أحجام الكتب تفاوتاً كبيراً حتى ليشعر الباحث أن من العسير حصر الأنواع المختلفة لأحجام الكتب. إلا أنه يمكن تصنيفها بشكل عام إلى ثلاثة أصناف: قطع صغير وهو ما كان حجمه تقريبا ٢١ × ١٤سم أو أقل من ذلك، وقطع متوسط وهو ما كان حجمه تقريبا ٢٤ × ١٨سم، وقطع كبير وهو ما كان حجمه تقريبا ٢٨ × ٢١سم أو يزيد عن ذلك. و يوضح الجدول رقم (٣) عدد الكتب التي تقع تحت كل نوع من أنواع الأحجام.

جدول رقم (٣)

٥ قطع صغير	(٢٦)
٥ قطع متوسط	(٥٠)
٥ قطع كبير	(٢٤)

و يتبين من هذا الجدول أن نصف الكتب تقريبا ذو حجم متوسط وهذا ما يناسب غالبية الدارسين. والجدير بالذكر أن القطع الكبير يشيع بين الكتب المؤلفة للصغار أو تلاميذ المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة. كما يشيع القطع الصغير بين الكتب المؤلَّفة في الباكستان و بيروت وألمانيا. على أية حال، ينبغي على مؤلف الكتاب وناشره الاعتماد على دراسات أو آراء علمية عند اختيار حجم الكتاب لا أن يتم تحديده عشوائيا.

١٣ ـ من حيث شكل الغلاف:

إن مظهر الغلاف ذو دور كبير في جذب الدارس إلى الكتاب أو صرفه

عـنـه . وقد يكون الغلاف مصوراً، كما قد يكون غير ذلك؛ أي سادة . و يوضح الجدول رقم (٤) عدد الكتب التي تقع تحت كل من النوعين .

جدول رقم (٤)

٥ مصور	(٢١)
٥ سادة	(٧٩)

ومـن هـذا الجـدول يـتـبين أن ٧٩٪ مـن الكتب أغلفتها غير مصورة . ومن الكتب ذات الأغلفة المصورة الكتاب رقم ٢٠، وغلاف هذا الكتاب ذو ألوان متـنـاسـقة جذابة وعليه صورة أطفال يلعبون . وهذا الغلاف مناسب بلا ريب للتلاميذ الذين ألف لهم الكتاب وهم من سن ٦ إلى ٨ سنوات . كذلك تتمتع الـكـتب رقم ٣ و ٤ و ٥ و ٨ بأغلفة مصورة وملونة . مما يجعل جاذبيتها أكبر من غيرها .

ولا يـنـبـغـي أن يـفـهم من هذا التحليل الميل إلى تلو ين كل أغلفة الكتب وجعلها مصورة! فهذا أمر يتوقف على عوامل يعرفها خبراء الطباعة .

١٤ ــ من حيث نوع التجليد:

الـتـجليد أنواع، منه ما هو تجليد عادي يقتصر على تدبيس الكتاب، خاصة إن كـان قـد صـدر في مـلازم، ومـنـه ما يستخدم الورق المقوى ومنه ما هو تجليد فـاخـر . و يـوضـح الجـدول رقـم (٥) عدد الكتب التي تقع تحت كل نوع من أنواع التجليد .

جدول رقم (٥)

* تدبيس	(٣٣)
* ورق مقوى	(٤٥)
* تجليد فاخر	(٢٢)

و يشيع النوع الأول من التجليد بين الكتب المؤلفة للدراسة في المراحل الجامعية، وهي غالبا ما تصدر في شكل مذكرات على الاستنسل أو الأوفست ثم يتم تدبيسها . أما التجليد الفاخر فيشيع بين كتب النحو واللغة التي ألفها مستشرقون، ألمانيون أو فرنسيون أو بريطانيون أو أمريكيون . وتحرص كثير من المطابع الأجنبية على تجليد كتبها تجليدا فاخراً . و يصدر الاهتمام بنوع التجليد من الرغبة في بقاء الكتاب أطول مدة ممكنة، والذي يبدو من هذا الجدول أن نسبة كبيرة من مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يؤثرون استخدام الورق المقوى في تجليد كتبهم فهو أقل تكلفة وأطول بقاء مما لو تم تدبيسها وإن كانت أقل جودة من النوع الثالث .

١٥ــ من حيث نوع الورق:

اختيار نوع الورق أيضا تحكمه اعتبارات معينة، ومن أهم هذه الاعتبارات ما يتعلق بالبصر والحرص على عدم إجهاده عند القراءة . و يوضح الجدول رقم (٦) أنواع ورق الطباعة وعدد الكتب التي تقع تحت كل منها .

جـــدول رقم (٦)

• أبيض	(٨٦)
• أصفر	(٤)
• ورق صحف	(٩)
• ورق فاخر (مصقول)	(١)

والملاحظ في هذا الجدول أن غالبية الكتب تحتوى على ورق أبيض يريح العين إلى حد ما فضلا عن عدم ارتفاع تكلفته بالقياس إلى الورق المصقول. ومن الكتب ما يحتوى على نوع ردىء من ورق الصحف يقلل بلا ريب من جاذبية الكتاب إن لم يهبط بقدره (كما في الكتابين رقم ٢٧ و ٧١). وعلى النقيض من ذلك نجد أن الكتاب رقم ٢٢ يضم ورقاً فاخراً غير مصقول وإن كانت مقدمته العربية والإنجليزية ذات ورق مصقول.

١٦ ـ من حيث حروف الطباعة:

حروف الطباعة أيضا ذات دور كبير في إنجاح الكتاب، وجذب القارىء إليه. ومن الكتب ما طبع في مطابع عربية ومنها ما كتب على الآلة الكاتبة، ومنها ما كتب بخط مؤلفه، وأخيراً منها ما كتب بخط يد محسّن تلمس فيه شيئاً من الفن والجمال. و يوضح الجدول رقم (٧) أنواع حروف الطباعة وعدد الكتب التي تقع تحت كل نوع منها.

جدول رقم (٧)

• حروف طباعة عادية	(٦١)
• آلة كاتبة	(٢٥)
• خط عادي	(١)
• خط يد محسّن	(٧)
• طريقة أخرى	(٦)

من هذا الجدول يتضح أن غالبية كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد استخدمت حروف طباعة عادية، ومن بينها كتاب طبع بحروف المطابع العربية في أوربا وهورقم ٥٤. بينما نجد كتاباً واحداً وهورقم ٧٣ قد كتبه المؤلف بخطه العادي الذي يقتصر الأمر فيه على وضوح الكلمات وتوصيل الأفكار دون أي جهد لتحسينه وكذلك الكتب رقم ٣ و ٤ و ٥. ومن الملاحظ أيضا أن نسبة لا بأس بها من الكتب قد استخدمت الآلة الكاتبة. والعذر في ذلك واضح وهو عدم وجود مطابع تمتلك الحروف العربية في بعض البلاد الأوربية والأمريكية عند تأليف هذه الكتب. ومن الكتب التي طبعت بخط يد محسّن تلمس فيه التأني في الكتابة وتحس فيها بروح الفن الكتاب رقم ٧٦ الذي يُعَلِّم الكتابة بخط الرقعة، وكذلك الكتابان رقم ٨ و ٣٤.

وفي خانة الرأي الآخر، نجد ستة كتب ذات ملامح خاصة، منها ما لا يستخدم حرفاً عربياً واحداً وهذا يشيع في الكتب التي تعلّم عامية من عاميات البلاد العربية (كما نجد في الكتب رقم ٥٦ و ٧٧ و ٩٦). ففي الكتاب رقم ٥٦ مثلا يقدم المؤلف العامية المصرية دون اللجوء إلى حرف عربي واحد

يستخدمه. والواقع أن هذا اتجاه غير مُفَضَّل، ولسنا نحسب أن منتهى القصد عند من يتعلم العامية المصرية الفهم بها والإفهام. إن مثل هذا الدارس قد يمر بموقف يتطلب منه أن يقرأ كلمة عربية مثل «خطر، ممنوع الاقتراب، دورة مياه للسيدات، اتجه يمينا... الخ» وفي مثل هذه المواقف سوف تحميه القدرة على قراءة الخط العربي من أن يقع في حرج أو يرتكب خطأ أو يُلم به مكروه!

ومن الكتب ذات الملامح الخاصة أيضا، والتي تم تصنيفها تحت «رأي آخر» الكتاب رقم ٢٠ وهو مؤلف للأطفال المسلمين ولا يحتوي على كلمة عربية واحدة أيضا. إلا أن لمؤلفي هذا الكتاب عذرا، ذلك أنه خاص بالمرحلة الصوتية ومن ثم فهو يشتمل على صور فقط، في الوقت الذي يصاحب هذا الكتاب المصور مرشد للمعلم يقدم المضمون اللغوي الذي يناسب كل صورة فيه.

١٧ـ من حيث تشكيل الحروف: Vocalization

يقصد بتشكيل الحروف Vocalization وضع الحركات القصيرة «كسرة، ضمة، فتحة، أو سكون» على حروف الكلمة بعضها أو كلها. و يوضح الجدول رقم (٨) اتجاهات تشكيل الحروف العربية وعدد الكتب.

جدول رقم (٨)

٥ معظم الحروف مشكّلة	(٤١)
٥ بعض الحروف مشكّلة	(٣٧)
٥ الحروف غير مشكّلة	(١٢)
٥ رأي آخر	(١٠)

وبالنظر في هذا الجدول يتبين أن غالبية الكتب تعتمد على تشكيل

الحروف كلها أو معظمها بينما نجد أن ١٢٪ من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها غير مشكلة.

هذا.. و يتميز ١٠٪ من هذه الكتب باتجاهات خاصة نوضحها فيما يلي:

- من الكتب ما لا يستخدم حرفاً عربياً واحداً وهي الظاهرة التي سبق أن أشرنا إليها (كما نجد في الكتب رقم ٥٦ و٧٧ و٩٦).
- من الكتب ما يقتصر على تعليم مهارات صوتية دون اللجوء إلى اللغة المكتوبة (كما نجد في الكتاب رقم ٢٠).
- من الكتب ما يتبع منهجا معينا في تشكيل الحروف. فالكتاب رقم ٥٩ يقتصر على تشكيل حروف الكلمة عند ورودها للمرة الأولى، ثم بعد ذلك تأتي مجردة. والكتاب رقم ١٨ يتدرج فيه تشكيل الحروف. فالحروف كلها تقريبا مشكلة في الدروس الأولى من الكتاب الأول. ومعظم الحروف مشكل في الكتابين الثاني والثالث (ط١). وقليل جدا من الحروف مشكل في الكتاب الرابع. وكذلك في الكتب رقم ١٥ و ١٦ و١٧ نجد تدرجا في تشكيل الحروف. فالكتاب رقم ١٥ وهو الجزء الأول من السلسلة وقد خصص لتعليم اللغة العربية للمبتدئين نجد أن معظم حروفه مشكلة سواء في النصوص أو التمرينات. و يقتصر التشكيل تقريبا على النصوص دون التمرينات وذلك في الكتاب رقم ١٦ وهو الجزء الثاني من السلسلة وقد ألف للمستوى المتوسط، وأخيرا نجد الحروف غير مشكلة إلا فيما ندر وذلك في الكتاب رقم ١٧ وهو الجزء الثالث من السلسلة وقد ألف للمتقدمين.
- من الكتب ما لا يُشَكِّلُ حروف كلماته الواردة في النصوص الأساسية بينما تُشَكَّلُ حروف الكلمات الواردة في القوائم التالية للنصوص.

١٨ ــ من حيث الأخطاء المطبعية:

الأخطاء المطبعية كما يقولون؛ شر لا بد منه. إن من النادر أن تجد كتاباً عربياً يخلو تماما من هذه الظاهرة. والأمر الذي يتفق معنا فيه القارىء هو أن الأخطاء المطبعية في كتب تعليم اللغات الأجنبية ليست قليلة الخطر.. إن من شأنها أن تعلّم الدارس أنماطاً لغوية خاطئة كما أنها تفوق قدرته على الفهم الكامل للنص المقروء. ذلك أن الأجنبي عاجز بطبيعة الأمر عن التنبؤ بالصحيح أو علاج الناقص.

ويوضح الجدول رقم (٩) مدى شيوع الأخطاء المطبعية في الكتب المحللة.

جدول رقم (٩)

• الأخطاء المطبعية كثيرة	(٦)
• الأخطاء المطبعية قليلة	(٧١)
• لا توجد أخطاء مطبعية	(١٩)
• رأي آخر	(٤)

يتضح من هذا الجدول أن ١٩٪ من الكتب فقط تكاد تخلو من الأخطاء المطبعية مما يدل على عناية المؤلف بمراجعة «بروفات» كتابه قبل طبعه.

كما يتضح أن ٦٪ من هذه الكتب ذات أخطاء مطبعية كثيرة، ولسوف نقتصر هنا على ذكر أمثلة من الكتب التي ترد فيها أخطاء مطبعية قليلة أو كثيرة:

ــ الكتب رقم ١ و ٩ و ١٢ تشيع فيها أخطاء مطبعية، إلا أن المؤلفين

تداركوا معظم هذه الأخطاء، فذيلوا الكتب بقائمة تصحيح لهذه الأخطاء. ومع هذا بقيت في الكتب أخطاء نذكر أمثلة منها هنا. ففي ص ٨٦ من الكتاب رقم ١ نقرأ جملة «هند تبكي» والصحيح «أمل تبكي». وفي الكتاب رقم ٩ نجد خطأ في ترتيب التدريبات بالدرسين الرابع والخامس. والصحيح أن يحل كل منهما محل الآخر. وفي ص ٣٨ بالسطر الثاني يجب أن تذكر كلمة «مركز» قبل كلمة تنمية المجتمع. أما الكتاب رقم ١٢ فنجد فيه خطأ في شكل كلمة «عمان» ص ١١ إذ وردت مضمومة والصحيح أن تأتي مفتوحة. وفي ص ٣٩ نجد كلمة «الأعلام» والصحيح أن تكون «الإعلام». هذا كما قلنا بخلاف أخطاء أخرى تداركها المؤلفون.

- الكتاب رقم ٢٢ تكثر فيه أيضا الأخطاء المطبعية، إلا أن الكتاب ذُيِّل بقائمة تصحيح للأخطاء.
- في الكتاب رقم ٦٨ نجد أخطاء كثيرة نذكر منها. الخطأ في كتابة بعض الآيات القرآنية، كما نجد ص ٢٦٢ (تكتب الآية هكذا «أنعت عليهم» بدلا من «أنعمت عليهم»، كذلك تكتب كلمة (كفوا هكذا كفوأ) وفي ص ٥١٠ يكتب المؤلف كلمة «ابن قطيبة» هكذا، وفي ص ٣٨١ تكتب كلمة أولائك هكذا. هذه الأخطاء وردت في طبعة ١٩٦٢ للكتاب المذكور. كذلك نجد في طبعة ١٩٧٠ من هذا الكتاب أخطاء أخرى نذكر منها ما وقع ص ٣٥١ حيث كتبت كلمة المشابهة هكذا «المشاهبة» وص ١٤٨ تأتي كلمة تقْدَم بفتح الدال والصحيح ضمها. وفي ص ٤٨٧ تكتب كلمة الدكتور بالدال بدلا من الراء.
- وفي الكتاب رقم ٨ لا تكاد تلمس فرقا بين همزة الوصل وهمزة القطع في الكتابة! إن كثيراً من الكلمات تكتب فيها همزة الوصل في الوقت الذي

كان ينبغي فيه أن تحذف، كما نجد أخطاء معينة في شكل الحروف. ففي الجزء الثاني مثلا نقرأ الجملة الآتية ص ١٥٩: «لعل العطب خفيف والخسارة زهيدة» بضم كلمة الخسارة والصواب فتحها. ومثل هذه الأخطاء موجود في صفحات أخرى لا محل لذكرها.

- كما نجد في الكتابين رقم ١٥ و ١٦ أخطاء مطبعية لم يلتفت المؤلفون لتصحيحها. من ذلك ما ورد ص د بمقدمة الكتاب رقم ١٥ من خطأ في كتابة جملة بالسطر ١١. ترد الجملة هكذا (ونقدر أن تستغرق هذه الفترة شهرين أو شهرا ونصف على أكثر تقدير». والصحيح منطقيا أن يقال: شهراً ونصفاً أو شهرين على أكثر تقدير. وفي ص ٧٢ من الكتاب نفسه ترد ترجمة كلمة ماهر هكذا Skieful والصحيح Skilful.
- في الكتاب رقم ٢٤ ترد في ص ٣٦ كلمة ما عملك؟ مفتوحة الكاف والصحيح كسرها وذلك لأنها تشير إلى سيدة قد كتب تحت صورتها كلمة مدرسة.
- وبالرغم من القيمة الكبيرة للكتاب رقم ٢١ إلا أن الأخطاء المطبعية تشيع في الطبعة الأولى منه. من هذه الأخطاء مثلا كتابة لفظ الجلالة بحرف صغير Small Letters عند كتابته بالإنجليزية وذلك في بعض الصفحات. كما نلاحظ نسيانا لترجمة الآية «ويسر لي أمري» ص ١٦٠ إذ ترجمت الآيات من قوله تعالى: «قال رب اشرح لي صدري». حتى «وأشركه في أمري» دون ترجمة للآية «ويسر لي أمري».

بقي بعد ذلك الإشارة إلى الكتب الأربعة التي وردت أمام «رأي آخر». إنها هي تلك التي لم تستخدم الحرف العربي في الكتابة وإنما اقتصرت على تعليم العاميات العربية بالخط اللاتيني والكتابة الصوتية.

١٩ ـ من حيث مقدمة الكتاب:

مقدمة الكتاب عنصر أساسي فيه. إن المقدمة المنهجية في كتب تعليم اللغات الأجنبية ينبغي أن تتناول عدة أمور منها:

- بيان الهدف من الكتاب.
- أسس تأليفه.
- المهارات اللغوية التي يتم التركيز عليها.
- طريقة استخدام الكتاب.
- الزمن المتوقع الانتهاء منه.
- خصائص البرنامج الذي أعد له الكتاب. وغير ذلك من بيانات.

و يوضح الجدول رقم (١٠) عدد الكتب التي تشتمل على مقدمات وتلك التي لا تشتمل عليها.

جدول رقم (١٠)

* له مقدمة منهجية	(٧٥)
* ليس له مقدمة	(٢٢)
* طريقة أخرى	(٣)

وبالرغم من أهمية المقدمة إلا أن ٢٢٪ من الكتب تخلو تماما من مقدمة منهجية تزود القارىء بالمعلومات الأساسية عن الكتاب. إن من هذه الكتب ما تتصدره مقدمات شكلية تستهدف فقط تقديم الكتاب أو مؤلفه أو الحديث عن مشروع معين ولنضرب لذلك أمثلة:

- في الكتب رقم ١ و ٩ و ١٢ نفتقد المقدمة المنهجية. إن كل ما تشتمل عليه هذه الكتب تقديمان: أحدهما وقد كتبه معالي وزير التربية والتعليم يقدم فيه سلسلة الكتب، والآخر وقد كتبه مدير دائرة محو الأمية وتعليم الكبار يعرف فيه بمشروع اللغة العربية للعمانيين العائدين. وواضح أن هذا شيء والمقدمة المنهجية المطلوبة شيء آخر.
- يشتمل الكتاب رقم ١٨ على مقدمة موجزة كتبها الناشر ليقدم بها المؤلف، وليشيد بالطريقة الجديدة التي اتبعها المؤلف. وقد حرص بعض المؤلفين على ترجمة مقدمات كتبهم إن كانت هذه الكتب قد استخدمت لغات وسيطة، وذلك حرصاً على تعميم فائدة المقدمة واستفادة أكبر قطاع ممكن من جمهور الكتاب. من هذه الكتب الكتاب رقم ٨٥ الذي ترجم مؤلفه مقدمة الكتاب إلى لغات ثلاث هي الفرنسية والإنجليزية والألمانية، ومنها كتاب رقم ٢١ الذي كتبت مقدمته باللغتين العربية والإنجليزية.
- إن الكتاب رقم ٢٢ أحوج ما يكون إلى مقدمة تشرح فلسفته وخطته، حيث لا يشتمل على أكثر من ٥ دروس مع مقدمة صوتية، إلا أنه يخلو من مقدمة تبين ذلك.

بقي أن نشير إلى ثلاثة كتب ذات ملامح خاصة، وهي التي وردت أمام خانة «طريقة أخرى». هذه الكتب هي:

- الكتاب رقم ١٠ بلا مقدمة، إلا أن مرشد المعلم المصاحب للكتاب يشتمل على مقدمة تفصيلية.
- الكتاب رقم ٢٠ يشتمل فقط على صور لتعليم الأصوات العربية للأطفال وليست له مقدمة، إلا أنه مصحوب أيضا بمرشد للمعلم يشتمل على مقدمة إيضاحية للكتاب.

ـ الكتاب رقم ٧٣ يخلو من مقدمة منهجية له، إلا أنه أُلّف ليكون جزءاً من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه. وقد شرح صاحب الرسالة هدف كتابه وخطة تأليفه بالتفصيل في الفصل الثالث من رسالته.

٢٠ ـ من حيث مدى كفاية المقدمة:

من المقدمات ما يساعد تماماً على فهم طبيعة الكتاب وطريقة استخدامه ومنه ما هو صوري كما قلنا.. والجدول رقم (١١) يوضح موقف مقدمات كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث كفايتها. وعلى وجه التحديد يبين الجدول لنا إلى أي مدى تساعد المقدمة على فهم طبيعة الكتاب وكيفية التعامل معه.

جدول رقم (١١)

٥ تساعد إلى حد كبير	(٣٩) ٥٢٪
٥ تساعد إلى حد ما	(٢٠) ٢٧٪ تقريبا
٥ غير وافية	(١٢) ١٦٪
٥ رأي آخر	(٤) ٥٪ تقريبا

وقد تم حساب النسب المئوية هنا بالنسبة إلى عدد الكتب ذات المقدمات وهو ٧٥ كتابا وقد سبقت الإشارة إليه في السؤال السابق.

و يتضح من هذا الجدول أن المقدمات الواردة في أكثر من نصف هذه الكتب تقريبا مقدمات وافية بالغرض، ومشتملة على معظم البيانات التي حددناها في السؤال رقم ١٩. ونود أن نثني بهذه المناسبة على مقدمة الكتاب

رقم ٣٦. إذ تقدم نموذجا لما يجب أن تشتمل عليه مقدمة كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما نود أن نتوقف عند أربعة الكتب ذات الملامح الخاصة والتي وردت أمام خانة «رأي آخر».

— لم نقرأ مقدمة كل من الكتابين رقم ٣٢ و ٧١ لأن المقدمة في أولهما كتبت باللغة البرتغالية، بينما كتبت مقدمة الكتاب الثاني بالتركية ومن ثم لم نستطع الحكم عليهما.
— يشتمل الكتاب رقم ٢ على مقدمة لا تتمشى مع ما جاء في الكتاب أو مع الاتجاهات العلمية في تدريس اللغات الأجنبية. تنص المقدمة مثلا على أن المؤلف اختار موضوعات عظيمة من أمهات الكتب لترقى بمستوى متعلمي العربية من غير العرب، في الوقت الذي نجد فيه موضوعات ذات طابع طفولي مثل: قصيدة جدتي! وسوف يرد الحديث التفصيلي عن ذلك في حينه. كما نجد أن المقدمة تنص على استخدام أحدث الطرق! في الوقت الذي تعود فيه الطريقة المقترحة لتدريس القراءة إلى الثلاثينات من هذا القرن! فضلا عن أنها طريقة لتعليم القراءة للناطقين بالعربية وليست لغير الناطقين بها!.
— وفي الكتاب رقم ١٧ تنص المقدمة على أنه سيتم حصر المفردات الجديدة التي يتعلمها الدارس في كل درس وتقديمها مترجمة باللغة الإنجليزية. والمتصفح للكتاب لا يجد من هذا شيئاً!

إن المقدمة ينبغي أن تكون وصفاً موضوعياً وأميناً لما يشتمل عليه الكتاب كما ينبغي أن تبعد عن عبارات الثناء والإطراء التي يمنحها المؤلفون لكتبهم.

٢١ ــ من حيث فهرس الكتاب:

لكل من جدول المحتويات Table of Content والفهرس Index دور مهم في تعريف القارىء بمضمون الكتاب وتيسير الحصول على ما يراد من معلومات أو معارف بداخله. والفهرس التحليلي على وجه الخصوص يلعب دوراً كبيراً في كتب تعليم اللغات الأجنبية. إنه يشتمل، عادة، على عناصر رئيسية منها: رقم الدرس، وعنوانه، والمهارة اللغوية التي يدور حولها، والقواعد النحوية التي يتناولها والحروف التي تم تجريدها صوتاً ورسماً وغير ذلك من عناصر.

و يوضح الجدول رقم (١٢) إلى أي مدى تساعد فهارس كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على تعرف محتوياتها بسهولة.

جدول رقم (١٢)

• الفهرس تفصيلي يعرض للعناوين الداخلية في كل درس	(١٥)
• الفهرس مجمل يقتصر على عناوين الدروس	(٧٦)
• ليس للكتاب فهرس	(٩)

ونود أن نسجل ملاحظات حول فهارس بعض الكتب فيما يلي:

ــ من الكتب ذات الفهارس الجيدة الكتاب رقم ٣٩ إذ يقدم المكونات المختلفة لكل درس وعناوين موضوعات ونصوص المطالعة الموسعة والمهارات التي ينميها.

ــ على النقيض من ذلك، نجد فهرس الكتاب رقم ٣٨ (ط ٦٨) مجملا غاية الإجمال. إنه يتناول دروس الكتاب كوحدات كبيرة ذاكراً أرقام صفحاتها. وهذا جزء منه:

Phonology and Script (Lessons 1-10). Page 1

Grammar (Lessons 6-51) Page 50

Reading Selections (Lessons 52-550) Page 501

وواضح أن مثل هذا الفهرس قليل الفائدة إن لم يكن عديمها!

— ينص الفهرس في بعض الكتب على أشياء لا وجود لها في متن هذه الكتب. من ذلك ما يرد بفهرس الكتاب رقم ١٧ من وجود معجم بالكلمات التي تعلمها الدارسون في الوقت الذي نسى المؤلفون فيه إرفاق هذا المعجم.

٢٢ــ من حيث عدد الدروس:

أبسط بديهيات التأليف، أن يتناسب عدد دروس الكتاب مع الفترة الزمنية للمقرر الدراسي، وخصائص الدارسين واحتياجاتهم، والمهارات اللغوية المعلمة، فضلا عن المضمون العلمي الذي يشتمل عليه. والمتأمل في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يلمس عدة ظواهر منها:

— من الكتب ما يقل عدد دروسه عما ينبغي أن تكون عليه. منها الكتاب رقم ٥٤ و يشتمل على مختارات من كتب الجغرافيين العرب وقد ألف للمستوى المتقدم من دارسي اللغة العربية. والظاهرة نفسها تصدق على الكتب رقم ١ و ٩ و ١٢ إذ أن الدروس التي تشتمل عليها هذه الكتب تعتبر وحدات دراسية مصغرة يتم تدريسها في عدد من الحصص. وبحساب الزمن المخصص للدرس الواحد في كل كتاب وجد أنه ثماني حصص تقريباً. وهو عدد من الحصص يزيد إلى حد كبير عن حدود الدروس كما ألفت. مما يدفع المعلمين إلى الإجهاز على الكتاب في وقت

قصير وشغل ما تبقى من زمن في تدريبات لا تتبع في أغلب الأحيان نظاماً معيناً أو تستند إلى أساس علمي مدروس.

ولعل مما يساعد على حل هذه المشكلة أحد أمرين: إما تجزئة محتوى بعض الدروس وتوزيعه على عدد أكبر منها بحيث يستغرق الدرس الواحد عدداً أقل من الساعات؛ وإما إطالة الدرس وزيادة عدد التدريبات وتوضيح مسئولية المعلم في كل خطوة من خطوات الدرس بالشكل الذي يجنب العملية التعليمية في الفصول ما قد ينتابها من مبادرات خاطئة، وإن كانت مخلصة من بعض المعلمين.

— من الكتب ما لا يشتمل على دروس وإنما يتضمن فقرات بحسب عدد القواعد النحوية التي يدرسها، مثل الكتاب رقم ٨٣ الذي يشتمل على ٤٣٨ فقرة. والكتاب رقم ٤٨ الذي يشتمل على ٣٠٥ فقرة وإن كانت موزعة على ١٩ فصلا. وكذلك الكتاب رقم ٩٠ الذي يشتمل على ١٤٠ فقرة. أما الجزء الثاني من الكتاب رقم ١٨ فهو وحدة واحدة لا تظهر فيه دروس ولا حتى فقرات مميزة يستطيع المعلم تنظيم حصته في ضوئها.

٢٣ ــ من حيث العناوين الداخلية:

تستمد العناوين الداخلية أهميتها من حقيقة بسيطة وهي: أنها مشير يدل على محتوى الدروس والمحاور التي تدور حولها، شخصاً كان أو ملمحاً ثقافياً، أو موقفاً من مواقف الحياة اليومية أو قاعدة نحوية أو غير ذلك. والعناوين الداخلية تتنوع في الكتب المدروسة.

ويبين الجدول رقم (١٣) المحاور التي تدور حولها العناوين الداخلية في هذه الكتب:

جدول رقم (١٣)

٭ معالم ثقافية (أشخاص أو أماكن أو آثار...الخ)	(٢٠)
٭ مواقف من الحياة اليومية (في المطار، في السوق...الخ)	(٣٥)
٭ قواعد نحوية	(٣٠)
٭ مهارات لغوية	(٤)
٭ رأي آخر	(١١)

من هذا الجدول يتبين أن العناوين الداخلية في معظم الكتب تدور حول مواقف الحياة اليومية أو العادية. ويستدل من ذلك على اهتمام المؤلفين بإكساب الدارسين مهارات التعامل مع الناطقين بالعربية في هذه المواقف. كما أننا نلحظ أن ٢٠٪ من الكتب تدور عناوينها الداخلية حول موضوعات ثقافية. فالكتاب رقم ٥٨ يشتمل على ثمانية دروس تدور عناوينها كلها حول موضوعات ثقافية هي بالترتيب: جغرافية، اجتماع الجامعة العربية في القاهرة، الإذاعة، الانتخابات، وصف مدينة عربية، رسالة شخصية، تاريخ، حكاية.

كما نجد العناوين الداخلية في كتب أخرى مثل الكتب رقم ٥٧، ٦٥ و ٩٨ و ٩٩ تدور حول موضوعات ثقافية منها ما هو ثقافي عام ومنها ما هو ديني.

أما الكتب التي تدور موضوعاتها حول مهارات لغوية فنذكر منها أربعة: وهي الكتاب رقم ١٠ الذي يهتم مؤلفوه بتدريب الدارس على مهارات تعرف الرموز ونطقها وقراءة الكلمات. والكتاب رقم ٤٠ الذي تدور موضوعات دروس المجلد الأول فيه حول مهارات لغوية، والكتابان رقم ٧٦ و ٨٧ اللذان يعلمان الخط العربي والكتابة.

ولنا بعد ذلك ملاحظات حول عناو ين بعض الكتب منها ما يأتي:

— من الكتب ما تتنوع فيه عناو ين الدروس. فيدور بعضها حول معالم ثقافية و بعضها حول مواقف من الحياة اليومية و بعضها حول قواعد نحوية و بعضها حول المهارات اللغوية. من هذه الكتب: الكتاب رقم ٢٤ وفيما يلي عناو ين بعض دروسه:

* الدرس الأول : الحقيبة
* الدرس الثاني: بعض الكلمات
* الدرس الثالث: مساعدة
* الدرس الرابع: تدريب
* الدرس الخامس: تعارف
* الدرس الحادي عشر: من صاحب هذا القميص ؟
* الدرس الثاني والعشرون: المفرد والمثنى والجمع.
* الدرس الثالث والعشرون: في الفندق
* الدرس السابع والعشرون: الشيء وعكسه.

وكما نجد في الكتاب رقم ٢ الذي تختلط أيضا عناو ين الدروس فيه. والكتاب رقم ٣١ تدور عناو ين دروسه حول موضوعات منوعة لا نظام فيها.

— من الكتب ما لا تحمل دروسه عناو ين، فالكتاب رقم ٢٠ مجرد مجموعة من الصور التي وردت لتعليم مهارات صوتية، والجزء الأول من الكتاب رقم ١٨ تدور عناو ين دروسه حول حروف الهجاء العربية، كأن نجد عنوان الدرس ٢٠ «ش» و يستخدم المؤلف هذا الحرف مثل: شمس وشاي واشرب وأشم... الخ وهكذا. بينما نجد الجزء الثاني من هذا الكتاب يخلو من العناو ين، فلا نجد سوى صور في مربعات أو كلمات

متناثرة لا عنوان يجمعها. إلا أننا نجد في أواخر الكتاب عناوين غريبة وإن كانت ذات مسحة نحوية. كما نجد في ص ٥٠ العنوان التالي: هل ــ أــ سؤال. وكذلك في الجزء الثالث من هذا الكتاب ترد أمثال هذه العناوين فالدرس الثالث عنوانه: فوق ــ على، وهنا نود أن نسأل المؤلف: هل فوق مثل على تماماً في الوظيفة والدلالة؟

والكتاب رقم ٢٢ تفتقد دروسه أيضا المحور الواحد ولا عناوين لها، إن هَمَّ المؤلف هنا هو حشد عدد من الجمل لتدريب الدارس على بعض المهارات اللغوية. والأمر نفسه يصدق على الجزء الأول من الكتاب رقم ٣٢.

إن هذه الظاهرة الشائعة في بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تنبيء عن عشوائية في التأليف، وإفتقاد المؤلفين الخط الواضح والتصور العلمي لتأليف الكتب..

ــ ثمة عدد من الكتب الجيدة لتعليم اللغة العربية، إلا أنها تشتمل أيضا على بعض الدروس التي تفتقد عناوين لها.. منها الجزء الأول من الكتاب رقم ٨ الذي يشتمل على ١٥ درساً، ترد الخمسة الأولى منها بلا عناوين.

أما الكتاب رقم ١ و ٩ و ١٢ فلنا بعض الملاحظات على عناوينها الداخلية نجملها فيما يلي:

- ترد بعض الدروس بلا عناوين كما في الدرسين ١٣ و ١٨ من كتاب المستوى الأول.
- تشترك بعض الدروس في عنوان واحد، كما في الدرسين الأول والثاني

من كتاب المستوى الأول (أسرة حمد) والأجدر بالدرس أن يكون له عنوانه المستقل به.

* من العناوين ما هو غير مناسب مثل الدرسين ١٠ و ١١ من كتاب المستوى الأول (العاشر عنوانه: بعد الظهر والحادي عشر عنوانه في المساء).
* من العناوين ما لا يتناسب مع محتوى الدرس مثل الدرس ٢٠ بكتاب المستوى الأول. إن الدرس كله ينصب على قواعد المرور ومع ذلك يتصدر عنوان (جولة في السوق) وكأن السوق هو المجال الوحيد الذي تمارس فيه قواعد المرور؟ ثم ماذا تضيف كلمة (جولة) إلى العنوان؟ إن مجرد ذكر عبارة (حمد في السوق) أو (في السوق) أفضل من ذكر كلمة لم ترد في حصيلة الدارس في الدروس السابقة، فضلا عن عدم إضافتها معنى ذى جدوى، أو يستحق أن تُخْرَق من أجله قاعدة من قواعد تأليف الكتب وهي ضبط المفردات.

٢٤ ــ من حيث الكشافات والملاحق:

في كتب تعليم اللغات الأجنبية تتعدد أنواع الكشافات: منها ما يقدم حصراً قاموسياً بالمفردات Glossary. ومنها ما يقدم حصراً بالأعلام التي ذكرت Name Index. ومنها ما يقدم عرضاً بالموضوعات التفصيلية التي عرضت Subject Index ومنها ما يقدم تحليلا للملامح الثقافية التي وردت Index Cultural Aspects ومنها غير ذلك مما سنوضحه بعد ذلك.

و يبين لنا الجدول رقم (١٤) أنواع الكشافات التي تشتمل عليها كتب تعليم اللغة العربية[١].

جدول رقم (١٤)

• كشاف بالمفردات	(٥١)
• كشاف بالأعلام	(٣)
• كشاف بالموضوعات	(٧)
• كشاف بالمعالم الحضارية	(٣)
• كشافات أخرى (تذكر)	(٣)
• الكتاب غير مزود بهذه الكشافات	(٤٩)

من هذا الجدول يتبين أن ٥١٪ من الكتب تشتمل على كشافات معجمية بالمفردات العامة، سواء منها ما تم تدريسه أو ما يرى المؤلف ضرورة تزو يد الدارس به. وفي هذا يختلف كشاف المفردات عن قائمة المفردات التي تم تدريسها فقط، والتي سوف يرد الحديث عنها في السؤال التالي: ومن هذه الكتب التي تشتمل على كشاف معجمي بالمفردات الكتاب رقم ٥١ الذي يقدم الكشاف في القائمة المنفصلة. ومنها أيضا الكتاب رقم ٩٦ الذي يضم كشافا بمفردات يرى المؤلف أنها مفردات صعبة. والكتاب رقم ٥٧ الذي يشتمل على كشاف معجمي مسهب «عربي/انجليزي» من ص ١٠٥ إلى ص ٣٦٤. و يشتمل الكتاب رقم ٦٥ على كشاف Glossary بعدد كبير من المفردات التي وردت في النصوص العربية التي اشتمل عليها الكتاب.

---

(١) من الكتب ما يشتمل على أكثر من نوع من الكشافات وهذا هو السبب في تجاوز مجموع عدد الكتب في هذا الجدول المائة.

أما الكتب التي تشتمل على كشافات بالموضوعات فسنبتها ٧٪ ومن هذه الكتب رقم ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٨، ٦١، ٦٨.
وتشتمل هذه الكتب على كشافات بالمصطلحات النحوية، و يزيد الكتاب رقم ٦٨ ترجمة لهذه المصطلحات تحت كشاف باسم Grammatical index.
ومن الكتب التش تشتمل على كشاف بالمعالم الحضارية والثقافية الكتاب رقم ٤٤ الذي يشتمل على تقويم إسلامي في وحدات حسابية.

بقي الحديث عن الكتب التي تشتمل على كشافات أخرى وفيما يلي إشارة إلى بعضها:

— يضم الكتاب رقم ٥٢ لوحة توضح شجرة نسب القرشيين، وجدولا زمنيا بأهم الأحداث الخاصة بصدر الإسلام.
— يضم الكتاب رقم ٨١ عدداً من الكشافات نذكرها فيما يلي:

* كلمات تخصصية Specialized Vocabulary و يضم هذا الكشاف عدداً لا بأس به من المفردات السياسية والإقتصادية والدينية.
* تعبيرات اجتماعية Social Expressions و يضم هذا الكشاف عدداً من عبارات التحية والمجاملات.
* أسماء سعودية Saudi Names و يقدم هذا الكشاف دراسة مبسطة عن الأسماء السعودية واتجاهاتها الدينية والإجتماعية وأسماء العائلات وتقاليد العرب في إستخدام الأسماء ومناداة بعضهم بعضاً.
* أسماء شائعة Common Names و يضم هذا الكشاف قائمة بأسماء شائعة للرجال والسيدات.
* كشاف معجمي Glossary و يضم هذا الكشاف قائمة بكلمات كثيرة منها ما تم تدريسه في الكتاب ومنهاما هوجديد.

* كشاف نحوي Grammatical Index و يعرض لعدد كبير من موضوعات النحو والتراكيب ومواطن وجودها بالكتاب.
- من الكتب التي تقدم جداول للمعالم الحضارية الكتاب رقم ٦٨ الذي يشتمل الجزء الثاني منه على جدول بأقطار الوطن العربي مبيناً فيه عدد سكان كل قطر وعاصمته وذلك ص ٢٦٨ . ومع تقديرنا لما حرص عليه المؤلفون من تيسير تعرف أسماء هذه البلاد إلا أنه كان ينبغي، في رأينا، كتابة أسماء هذه الأقطار كاملة أي (جمهورية مصر العربية ، المملكة العربية السعودية) بدلا من ذكر الاسم مختصراً مثل مصر، السعودية. ففي هذا مساعدة للدارس الأجنبي على تعرف الاسم الحقيقي والكامل لكل قطر. كما أنه كان ينبغي اتباع نظام معين في ترتيب ذكر هذه الأقطار؛ أما ألفبائيا أو بحسب عدد سكانه أو غير ذلك من نظم حتى لا يتهم أحد بالتحيز عند البدء بأسماء بلاد معينة دون أخرى.

٢٥ ـ من حيث قوائم المفردات الملحقة بالكتاب:

تتعدد أنواع قوائم المفردات التي تشتمل عليها، عادة، كتب تعليم اللغات الأجنبية منها:

- قائمة بالكلمات التي تم تعليمها Vocabulary List
- معجم ثنائي يشتمل على الكلمات التي تم تعليمها مترجمة إلى لغة أخرى Glossary
- قائمة معجمية بالأفعال (في حالاتها الثلاث. ماض ومضارع وأمر) وكذلك الأسماء في حالات الأفراد والتثنية والجمع Lexical .
- قائمة بتصريف الأفعال لأوزانها المختلفة. Morphological .
- قائمة بالمترادفات أو الأضداد.

و يبين لنا الجدول رقم (١٥) أنواع القوائم التي تشتمل عليها كتب تعليم اللغة العربية[١].

جدول رقم (١٥)

• قائمة بالكلمات التي تم تعليمها في دروس الكتاب	(٤٥)
• ترجمة للكلمات السابقة	(٣٦)
• قائمة بالمفرد (والمثنى) والجمع لكل إسم	(١١)
• قائمة بالماضي والمضارع من كل فعل	(٩)
• قائمة بتصريف الأفعال وفقاً للأوزان المختلفة	(١٠)
• قائمة بالأضداد أو المرادفات	(١)
• قوائم أخرى	(١٣)
• لا يشتمل الكتاب على هذه القوائم	(٣٤)
• رأي آخر	(٢)

سبق أن بينا الفرق بين كشاف المفردات وقوائم المفردات، ولقد تبين لنا من الجدول رقم (١٤) أن ٥١ كتاباً تشتمل على كشافات بالمفردات. هذه الكشافات الموسّعة على نوعين: منها ما تم تدريسه في الكتاب ومنها ما يزود الطالب بمفردات جديدة لزيادة ثروة المعجمية. و يبين لنا الجدول رقم (١٥) أن ٤٥ كتاباً من هذه الكتب الواحد والخمسين، تشتمل على قوائم بالمفردات التي تم تدريسها. كما يتبين لنا أن من هذه الخمسة والأربعين كتاباً نجد ستة وثلاثين كتاباً تقدم ترجمة للكلمات التي وردت في قوائم المفردات الملحقة

(١) من الكتب ما يشتمل على أكثر من نوع من القوائم، وهذا هو السبب في تزايد مجموع عدد الكتب في هذا الجدول عن مائة.

بها، أي بنسبة ٨٠٪ من هذه القوائم.

- من الكتب ما يشتمل على أكثر من نوع واحد من القوائم في وقت واحد. فالكتاب رقم ٦٦ مثلا تشتمل قائمة المفردات فيه على المفرد والجمع، وأيضا على الماضي والمضارع من كل فعل، كما تقدم تصريفا للأفعال وفقا للأوزان المختلفة. وكذلك الكتاب رقم ٣٦، يقدم عقب كل وحدة قائمة بالمفردات يذكر فيها جمع التكسير والمؤنث ــ إن وجد ــ وصيغ الماضي والمضارع والأمر في معظم الأفعال.
- يشتمل الكتاب رقم ٩٦ على قائمة بالمفردات العربية بآخر الكتاب مدونة بالحرف العربي والحرف اللاتيني. أما القائمة الألمانية العربية فتدون فيها الكلمات العربية بالحرف اللاتيني فقط. كما تشتمل هذه القائمة على الماضي والمضارع من كل فعل.
- مع الكتاب رقم ٤٤ كتاب آخر يشتمل على المفردات العربية الأساسية لدروس الكتاب. وتضم هذه القائمة كل كلمات الكتاب بالإضافة إلى الكلمات التي وردت في قائمة لانداو Landau، بنسبة شيوع ٣٨ مرة على الأقل. ومجموع هذه الكلمات المأخوذة ١٢٥٠ كلمة، يضاف إلى ذلك إضافات نحوية مثل صيغ النسب، وصيغ الجمع والتذكير والتأنيث أما التغييرات السياقية فهناك إهتمام محدود بها.
- من الكتب ما يقدم قوائم تشتمل على المفرد والجمع في آن واحد. ففي الكتاب رقم ٣١ على سبيل المثال يشتمل الدرس الثاني عشر على قائمة بأعضاء الأسرة مشتملة على المفرد والجمع بالنظام الآتي:

عمة (أ ت)(١) Aunt(s) أب (والد) (آباء) Father(s)

Tante(s) Pere(s)

(١) يقصد المؤلف بهذا علامة جمع المؤنث السالم.

وكذلك يقدم الكتاب رقم ٢٩ المفرد والجمع من كل كلمة ترد في قوائمه. كما يقدم الكتاب رقم ٣٦ جمع التكسير بين قوسين في قوائم المفردات الواردة في الدروس.

— ونجد داخل الكتاب رقم ٢٩ قوائم بتصريف الأفعال وفقاً للأوزان المختلفة. وكذلك يشتمل من الكتاب رقم ٧١ على قائمة بتصريف الأفعال وذلك في قسم الصرف.

— أما قوائم الأضداد فنجدها شائعة في الكتاب رقم ٣١ حيث يقدم في عدد كبير من الدروس قوائم بالكلمات المتضادة تحت عنوان:
كلمات عكسية Opposite words، مترجمة إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية، كما تجد في الصفحات ١٣٨، ١٤٥، ١٥٥، ١٧٨، ١٩٣، ٢١٢.

— تشتمل بعض الكتب على قوائم أخرى يحسن الإشارة إليها:

* فالكتاب رقم ٣٦ يختتم المؤلفان كل وحدة فيه بقائمة بالمفردات والتعبيرات الجديدة مرتبة حسب ورودها في الدرس (الحوار) أو تدريباته.

* والكتاب رقم ٢٤ يشتمل القسم الأ ول فيه على عدد من القوائم مختلفة الهدف منها: قائمة بالحروف الصعبة النطق ص ٨ (دون تحديد للجمهور الذي يصعب عليه نطق هذه الحروف!).
وقائمة بشكل الحروف (فتحة وكسرة وضمة وسكون) ص ١١،وقائمة بخصائص الكتابة العربية (الشدة والتنوين والشدة مع التنوين والمد وأل الشمسية والقمرية والتاء المفتوحة والتاء المربوطة) من ص ١٣ إلى ص ١٨، وقائمة بالحروف ص ٢١،وقائمة بأسماء الإشارة ص ٢٣،وقائمة بأسماء الموصول ص ٢٤،وقائمة بأدوات الاستفهام ص ٢٥. كما يشتمل

الكتاب على جدول للضمائر ص ١٢٧ ومن الكتب التي تشتمل أيضا على قائمة بحروف الجر والحروف العربية في أوضاعها المختلفة الكتاب رقم ٦٣.

* يشتمل الكتاب رقم ٥١ على قائمة ببلوجرافية تضم أهم الكتب المؤلفة باللغات الأوروبية ولا سيما الألمانية والعربية، تتناول المؤلفات الببلوجرافية وقوائم المخطوطات وكتب النحو والمعاجم وكتب العلوم الإسلامية وكتب الفلسفة والتاريخ والجغرافيا والأدب وتشغل هذه القائمة ٦٧ صفحة ابتداء من ص ٢١٠.
* يشتمل الكتاب رقم ٣١ على قائمة بالعملات ص ٥٤ يتناول فيها كلا من الجنيه والبنس والليرة والدرهم والدينار والريال والدولار والسنت والفرنك وسينتم والقرش، هذا مع ترجمتها للإنجليزية والفرنسية.
* و يشتمل الكتاب رقم ٧٣ على قائمة بالألوان ومقدمة فيها المذكر والمؤنث والجمع ص ١٣٨ وقائمة بالأعداد بدءاً من ١ حتى ١٠٠٠ ص ١٣٨/١٤١، وقائمة بالأيام ص ١٤١، وقائمة بالأشهر ص ١٤٢، وكل هذه القوائم مترجمة للإنجليزية.
* يشتمل الكتاب رقم ٥٧ على القوائم الآتية: قائمة بالمصطلحات النحوية من ص ١/٢٥، وقائمة بنماذج للخط العربي Specimens of script من ص ٦٨/١٠٣، وقائمة مفردات موسعة من ص ١٠٥/٣٦٤ وأخيراً، قائمة بكلمات يعتقد المؤلف أنها قد تختلط على الدارس من ص ٣٦٥/٣٨٤.

— نصت بعض الكتب على وجود قوائم مفردات في الوقت الذي لا أثر فيه لهذه القوائم. منها الكتاب رقم ١٧ الذي ينص فهرسه على وجود قائمة للمفردات بينما نسي المؤلفون إرفاقها. والكتاب رقم ١٨ الذي تنص مقدمة كل كتاب من كتبه الأربعة على العبارة الآتية «والحقنا

بالكتاب معجما بالألفاظ الواردة فيه مترجمة باللغتين الفرنسية والإنجليزية» ولا وجود لهذا المعجم. وهذان هما الكتابان الوارد ذكرهما تحت رأي «آخر».

إن الشيء الذي نخرج به من هذا التحليل هو؛ أن كثيراً من مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يعيرون قوائم المفردات أهمية ولا يلقون لها بالا! إن ٣٤٪ من الكتب لا تشتمل على قوائم للمفردات وهي نسبة ليست بالقليلة، خاصة إذا عدنا إلى الجدول رقم (١٤) وعرفنا منه أن ٤٩٪ من كتب تعليم اللغة العربية لا تشتمل على أيِّ نوع من الكشافات سواء أكانت كشافات بالأعلام أم بالموضوعات أم بالمعالم الحضارية.

٢٦ ــ من حيث ثمن الكتاب:

ثمن الكتاب عامل من العوامل المؤثرة في الإقبال عليه أو الإنصراف عنه. وقد لا يكون لهذا العامل خطورته في البلاد ذات المستوى المعيشي المرتفع، إلا أنه ذو أهمية كبيرة خاصة في المجتمعات الإسلامية الآسيوية والإفريقية ذات المستوى المعيشي المنخفض. والملاحظ أن من الكتب ما يقل سعره عن ربع دولار أمريكي (الكتاب رقم ٣٥ يبلغ ثمنه ١٫٥ روبية باكستانية) ومنها ما يبلغ ١٠٠ دولا أمريكي (الكتاب رقم ٧٣ ذو ثمن مرتفع جداً بسبب المواد الإضافية المصاحبة له مثل الشرائح Slides وشريط التسجيل والأفلام). ومن الكتب ما يوزع مجاناً مثل تلك التي تتبناها بعض المؤسسات الإسلامية.

٢٧ ــ إضافات خاصة بالإخراج:

نود أن نسجل ملاحظات خاصة بإخراج بعض كتب تعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها. منها أن الجزأين الأولين للسنتين الثانية والثالثة من الكتاب رقم ٣٤ بلا فهارس وبلا أرقام صفحات (ما عدا كتاب السنة الرابعة). وجميعها بلا مقدمات ولا قوائم مفردات أو كشافات. إنها مجرد نصوص في صفحات تفتقد حتى الغلاف الداخلي وأرقام الدروس! ومنها أن الكتاب رقم ٢٦ يشتمل على نصوص قرآنية كثيرة مترجمة للفرنسية فضلا عن عدد من الصور ذات الصبغة الإسلامية، كما أنه بدون فهارس أو قوائم مفردات أو كشافات. ومن هذه الملاحظات أيضا أن الكتاب رقم ٣١ تنتهي بعض دروسه بدائرة مكتوب عليها أحد الحروف الهجائية مثل هذه الصورة الواردة ص ٨٣ عقب الدرس التاسع. ولا ندري هل وردت هذه الصورة زينة للكتاب أم أنها تجريد للحروف العربية (بدون خطة ولا استيفاء للحروف)؟ فضلا عن ترقيم صفحات الكتاب بهذه الأرقام .. 1,2,3 مع أنه مطبوع في مصر وهي بلد يتبع نظاماً آخر في كتابة الأرقام.

ثالثا: طبيعة المقرر:

ويقصد بذلك الحديث عن العلاقة بين الكتب وخصائص المقررات الدراسية التي ألفت لها، سواء من حيث مستوى الدارسين، أو من حيث نوع البرنامج الذي يؤلف له، أو من حيث المدة الزمنية، أو من حيث اعتبارات أخرى سوف نتناولها فيما يلي:

٢٨ ـــ من حيث مستوى الدارسين:

يقصد بكلمة المستوى هنا: المستوى اللغوي للدارسين الذين ألف الكتاب لهم. وتنقسم المستويات اللغوية للدارسين عادة إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي: المبتدىء Beginning level والمتوسط Intermediate level والمتقدم Advanced level وإن كان بعض المؤلفين يضيف مستوى رابعاً آخر يضم الذين أتموا المستوى المتقدم و يريدون الانطلاق في استخدام اللغة.

و يوضح الجدول رقم (١٦) عدد الكتب التي ألفت لكل مستوى من المستويات اللغوية السابق الإشارة إليها.

جدول رقم (١٦)

• المبتدىء	(٦٨)
• المتوسط	(١٢)
• المتقدم	(١١)
• رأي آخر	(٩)

ـــ من الكتب ما حدد جمهوره بوضوح، حيث نص في مقدمته أو في مرشد المعلم المصاحب على مستوى الدارسين الذين ألف الكتاب لهم. ومن الكتب مالم يعين مستوى هؤلاء الدارسين، فترك الأمر للمعلم.. إن من الكتب ما يشتمل على عدد من الأجزاء التي خصص كل واحد منها لمستوى معين؛ مثل سلسلة كتب عمان لتعليم العربية للعمانيين العائدين؛ إذ خصص الجزء الأول للمبتدئين (الكتاب رقم ١) وخصص الجزء الثاني للدارسين في المستوى المتوسط (الكتاب رقم ٩) وخصص الجزء الثالث للمستوى المتقدم (الكتاب رقم ١٢). الأمر نفسه يصدق

على سلسلة كتب الإذاعة المصرية لتعليم العربية، إذ تتوزع دروس الكتب على ثلاث مراحل هي كما يلي:

١ــ المرحلة الأولى: (مرحلة المبتدئين)

و يصل الدارس بعد اتمامها إلى مستوى الصف الرابع للمرحلة الابتدائية وقدرت عدد الدروس اللازمة لهذه المرحلة بواحد وخمسين درساً.

٢ــ المرحلة الثانوية: (المرحلة المتوسطة)

وتغطى مستوى الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية و يستمر الشرح فيها باللغة الوسيطة وتتكون من واحد وخمسين درساً.

٣ــ المرحلة الأخيرة: (مرحلة المتقدمين)

وتشمل منهاج المرحلة الإعدادية و يكون الشرح فيها باستخدام اللغة العربية الميسرة. وقدر لها واحدٌ وخمسون درساً. (على رشدي ١٩ ص ٢٧١). وكذلك سلسلة كتب مركز اللغات بقطر التي ألفت للمستويات الثلاثة على التوالي (الكتاب رقم ١٥، ١٦، ١٧). ونجد الظاهرة نفسها في كتب الأمم المتحدة رقم ٣، ٤، ٥. وعلى النقيض من ذلك نجد عدداً من الكتب التي تشتمل على أجزاء معينة دون تحديد لجمهور كل جزء فيها. فالكتاب رقم ١٨، على سبيل المثال، يشتمل على أربعة أجزاء تبدأ بالمستوى المبتدىء وتنتهي بالمستوى المتقدم دون فصل بين الأجزاء لتحديد جمهور كل منها. وكذلك سلسلة كتب معهد بورقيبة للغات الحية الموزعة على أربع سنوات لكل منها أكثر من جزء ولا ندري لأي مستوى ألف كل جزء منها (الكتاب رقم ٣٤ بأجزائه).

ــ من الكتب ما حدد جمهور بعض الأجزاء تاركاً أمر الأجزاء الأخرى دون تحديد واضح لجمهور كل منها. فالكتاب رقم ٨ تنص مقدمة الجزء الأول فيه على أنه جزء من سلسلة تتكون من أربعة أجزاء، وأن الجزء

الأول يمثل المرحلة الأساسية في جميع مستوياتها المعجمية والصوتية والنحوية والصرفية، إلا أنه لا حديث بعد ذلك عن الأجزاء الثلاثة الأخرى وتوزيعها على المستويين الآخرين.

— من المؤلفين من لا يعترف بمرحلة وسطى بين المستوى المبتدىء والمتقدم. فالكتاب رقم ٢ ينقسم إلى قسمين: الأول للمبتدئين والثاني للمتقدمين، دون إشارة إلى المهارات اللغوية اللازمة لكل منهما، وموقع المستوى المتوسط بينهما، كما نجد الكتاب رقم ٣١ ينقسم أيضا إلى جزأين: الجزء الأول للمستويين المبتدىء والمتوسط والجزء الثاني للمستوى المتقدم. والجدير بالذكر أنه لا تحديد لموقع المستوى المتوسط من دروس الجزء الأول من هذا الكتاب. إن هذا الجزء يشتمل على ٢٥ درساً للمستويين دون إشارة في المقدمة إلى الدرس الذي يبدأ عنده المستوى المتوسط !!.

— ألفت بعض كتب لتعليم اللغة العربية دون تحديد لمستوى معين من الدارسين، فقد ترك الأمر لمن يقدر على استخدامه! من هذه الكتب الكتاب رقم ٤٦ الذي يتناول الحديث عن خصائص اللغة العربية بالشكل الذي لا يستطيع قراءته من هم أقل من المستوى المتوسط. وكذلك الكتاب رقم ٢١ الذي يُعلِّم لغة القرآن الكريم دون تحديد واضح لجمهور ذى مستوى لغوي معين. والكتاب رقم ٥٣ الذي يفيد المتخصصين في اللغة العربية، وبعض الدارسين الذين أتموا المستوى المتقدم بنجاح.

— من الكتب ما حدد مستوى الدارسين الذين يستخدمونه في ضوء المهارات اللغوية التي يلزم اكتسابها قبل البدء في استخدامه.. فالكتاب رقم ٩٩ مثلا يحدد جمهوره بأنه هو الذي درس الصوتيات العربية ومقاطعها، بل

حدد أيضا الكتاب الذي كان ينبغي أن يتعلم منه الدارس قبل الكتاب الحالي. ونجد الكتاب رقم ٩٨ يحدد جمهوره بأنه هو الذي درس فصلا واحدا، و يأتي لتعويده الانطلاق في قراءة النصوص العربية، كما يقول المؤلف في مقدمة الطبعة الثالثة. وفي مجال تدريس الخط العربي نجد الكتاب رقم ٨٧ الذي ينص مؤلفه على أن هدفه ليس تعليم الخط لمن لم يتعلمه من قبل، وإنما هو لتحسين الكتابة اليدوية العربية. الأمر إذن في مثل هذه الكتب ليس أمر مستويات وإنما هو متعلق بمهارات لغوية يلزم إتقانها قبل دراسة هذه الكتب. إنها بلغة نظم الدراسة الجامعية Pre-requists.

٢٩ ـ من حيث نوع البرنامج:

يمكن تقسيم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام إلى نوعين: برامج عامة وبرامج تخصصية. إن البرامج العامة هي تلك التي تشمل دارسين من مختلف القطاعات دون الالتفات إلى تخصصاتهم النوعية، أما البرامج التخصصية(١) فهي تلك التي تضم فئات خاصة من الدارسين: إما بحسب وظائفهم (أطباء، مهندسون، تجاريون..الخ) أو بحسب حاجاتهم (أغراض دينية، سياحية...الخ). ومن المعلوم أن لكل نوع من هذه البرامج كتابه الخاص به.

و يبين جدول رقم (١٧) عدد الكتب المؤلفة لكل نوع من هذه البرامج.

---

(١) وهي ما يطلق عليها Arabic for Special Purposes

الجدول رقم (١٧)

● برنامج عام (أن يكون الكتاب قد ألف للدارسين من مختلف القطاعات)	(٩١)
● برنامج تخصصي (يقصد بالبرنامج التخصصي أن يكون الكتاب قد ألف لدارسين من قطاعات خاصة مثل أطباء أو مهندسين أو صناعيين... الخ)	(٩)

بالنظر في هذا الجدول نلحظ أن غالبية كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد ألفت لجمهور عام غير متخصص، وأن ٩٪ فقط من هذه الكتب قد ألف لجمهور ذي طبيعة خاصة. ونود أن نستعرض جمهور هذا النوع الأخير من الكتب:

- منها الكتاب رقم ٥٢ الذي ألف للمتخصصين في دراسة العالم الإسلامي، أي الذين يعملون في أقسام دراسات العالم الإسلامي في الجامعات الأوربية حيث تدور الدراسة حول التاريخ الإسلامي، والفلسفة الإسلامية، وبعض المواد الأخرى ذات الطابع الحضاري. ويستخدم الكتاب أيضا عند المتخصصين في الدراسات السامية، حيث يكون الإهتمام بالعربية وباللغات السامية الأخرى مع التركيز على الدراسات اللغوية والأدبية. وفي الآونة الأخيرة تم تعديل هذا التصنيف في الجامعات الألمانية، حيث تضم هذه الدراسات في إطار أقسام أو معاهد أو كليات لدراسة اللغات والحضارات غير الأوربية.
- ألف الكتاب رقم ٤٥ للمشتغلين بقطاع البترول والذين تفرض طبيعة

عـملهم في شركة (أرامكو) زيارة البلاد العربية أو التعامل مع العرب في منطقة الخليج.

- ألـفـت الـكـتـب رقم ٣، ٤، ٥ للعاملين بجهاز الأمم المتحدة في نيويورك ومـن ثـم تـشـيـع في هـذه الـكـتب الاصطلاحات السياسية والاقتصادية بالإضافة إلى بعض مواقف الحياة العامة.
- ألـف الـكـتـاب رقـم ٥٤ للمـتـخصصين في التراث الجغرافي العربي أو الحضارة العربية بصفة عامة، وذلك من بين دارسي اللغة العربية.
- ألّـفت الكتب رقم ٤٦ و٤٧ و٥٣ و٩٢ لجمهور يريد التخصص في اللغة الـعـربية بعد اجتيازه المستوى المتقدم من مستويات تعلم اللغة العربية. وينفرد الكتاب رقم ٤٦ بأنه يمكن أن يكون مرشداً عاماً للمعلم الأجنبي الذي يود تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والحـقـيقة التي نود ذكرها هنا هي أن الميدان في حاجة ماسة لكتب تخصصية تقوم بتعليم اللغة العربية لفئات نوعية بدأت أعدادها تتزايد في الدولة العربية مثل المشتغلين في القطاع الطبي (أطباء وصيادلة) ورجال الأعمال والخبراء والفنيين.

٣٠ــ المدة المقترحة لتدريس الكتاب:

يـنـبـغـي كـمـا سبق القول، أن يتناسب محتوى الكتاب مع الفترة الزمنية للـمـقـرر الـدراسي الـذي يـسـتخدم هذا الكتاب. والسؤال الذي يطرح كثيراً بـهـذاالـصـدد هو: ما الفترة الزمنية المناسبة لتدريس كتاب ألف للمبتدئين في تـعـلـم اللـغـة؟ وما هذه الفترة الزمنية المناسبة لتدريس كتاب ألف للمستوى المتوسط ؟ وما تلك الفترة المناسبة للمستوى المتقدم ؟ ليس ثمة إجابات علمية

قاطعة في هذا الخصوص. إن الفترة الزمنية المناسبة لكل مستوى تتوقف على عدة متغيرات، منها قدرات الدارسين، ومنها نسبة الوقت الفعلي الذي يقضونه في تعلم اللغة، ومنها مدى شدة دوافعهم، ومنها مستوى المعلمين، ومنها مدى توافر الإمكانات والوسائل التعليمية الحديثة وغير ذلك من عوامل.

وتحديد الفترة الزمنية للكتاب أمر مهم، إذ ترتبط به عدة أمور، منها: عدد المفردات التي ينبغي أن تعلم، ومنها مستوى التراكيب التي يجب أن يتناولها الكتاب، ومنها نوع المهارات اللغوية التي يجب التدريب عليها.

والجدول رقم (١٨) يوضح المدة الزمنية المقترحة لتدريس كتب تعليم اللغة العربية.

جدول رقم (١٨)

• عامان أكاديميان «١٨ شهرا»	(٨)
• عام أكاديمي واحد «٩ شهور»	(٦٢)
• فصل دراسي طويل «٦ أشهر»	(٧)
• فصل دراسي صغير «٣ أشهر»	(١)
• رأي آخر	(٢٢)

وبالنظر في هذا الجدول نلاحظ أن ٦٢٪ من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد ألفت للتدريس في عام أكاديمي واحد يستغرق حوالي ٩ أشهر أي ٣٦ أسبوعاً دراسياً تقريباً. كما نجد أن كتاباً واحداً قد حدد فترته الزمنية بثلاثة أشهر، وهو الجزء الأول من الكتاب رقم ٨. ولعل هذا يشير للفترة الزمنية التي يتوقع أن يستغرقها تدريس الأجزاء الثلاثة الأخرى التي لم يصدر منها سوى الجزء الثاني.

أما من حيث الكتب التي يستغرق تدريسها فصلا دراسياً يبلغ ستة أشهر تقريباً، فنذكر منها الكتاب رقم ٣٧، وقد ألف للتدريس لطلاب الجامعة المفتوحة بالتعاون مع الإذاعة والتليفزيون في الباكستان. وقد نصت مقدمة الكتاب على أن مدة البرنامج الذي يوظف فيه هذا الكتاب هي ستة أشهر.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو: كيف يستطيع القائم بتحليل الكتاب تعرف المدة الزمنية اللازمة لتدريسه؟ إن لذلك عدة وسائل، منها: أن ينص المؤلف صراحة على هذه المدة وفي هذا حسم للقضية بصرف النظر عن مناسبة هذه المدة الزمنية المقترحة للكتاب أو عدم مناسبتها. وإما أن يستدل على المدة الزمنية اللازمة من خلال مشيرات أخرى يشتمل عليها الكتاب، منها عدد الدروس والجمهور المؤلف له الكتاب، ونوع البرنامج المعد له، وعدد صفحات الكتاب (وإن كان هذا مشيراً غير دقيق في أحيان كثيرة)، والمهارات اللغوية التي يحاول إكسابها للدارسين، وغير ذلك من مشيرات يستدل بها على المدة الزمنية اللازمة لتدريس هذا الكتاب..

بقي أن نتناول الكتب ذات الملامح الخاصة فيما يتعلق بالمدة الزمنية المقترحة، وعدد هذه الكتب كما يتبين من الجدول هو هو ٢٢ كتاباً:

- من هذه الكتب ما يستغرق تدريسه أقل من ثلاثة أشهر بكثير.. وذلك في ضوء المادة اللغوية وعدد الدروس التي يشتمل عليها. فالكتاب رقم ٢٢ لا يشتمل إلا على خمسة دروس مسبوقة ببعض تدريبات النطق والكتابة. و يعتبر هذا الكتاب مجرد مقدمة لكتاب آخر نرجو أن يصدر قريباً إن شاء الله.
- يختلف الأمر في سلسلة كتب تعليم اللغة العربية بمركز اللغات بقطر من جزء إلى آخر. حيث نجد مقدمة الجزء الأول (وهو الكتاب رقم ١٥) تنص على أن هناك فترتين: إحداهما شفوية تستغرق شهراً ونصف شهر

أو شهرين على أكثر تقدير[1]، وتشتمل هذه الفترة على ثلاثة عشر درساً، ويلي هذه الفترة فترة أخرى تشتمل على ٢٥ درساً وبذلك يكون مجموع عدد الدروس ٣٨ درساً. وتنص المقدمة في صفحة «جـ» على أن عدد دروس هذا الكتاب مناسب للزمن في المعهد، ولا ندري مدى هذا الزمن! كذلك الجزء الثالث من هذه السلسلة (الكتاب رقم ١٧) تحدد المقدمة عدد دروسه بأنها ٢٢ درساً وأنها تلائم المخصص للدراسة بالصف الثالث بمركز بقطر دون إشارة أيضا لهذه الزمن!

— من الكتب مالم نعرف الزمن المناسب لتدريسه، مثل الكتابين رقم ٣٢ ورقم ٧١ حيث كتبت مقدمة أولهما باللغة البرتغالية وكتبت مقدمة ثانيهما باللغة التركية.

— من الكتب ما تحددت الفترة الزمنية لتدريسه بالساعات أو عدد المحاضرات ولنضرب لذلك أمثلة:

* فالكتاب رقم ٢٠ تتحدد خطته الزمنية في ٢٠٠ ساعة زمنية مقسمة لكل درس ٥ ساعات، كما ذكر ذلك مرشد المعلم المصاحب له (ص ١١٢).

* والكتاب رقم ٢٦ تنص مقدمته على أن الدرس الواحد يحتاج إلى أربع محاضرات أو خمس، ولما كان عدد دروس الكتاب ٢٢ درساً، تنص المقدمة على أن العدد الكلي للمحاضرات اللازمة لتدريس الكتاب هو ١٠٠ محاضرة تقريبا وهو العدد المحدد في خطة قسم اللغة العربية بمعهد اللغات للصف الثاني تقريبا «٩٦ محاضرة».

* يشتمل الكتاب رقم ٥٨ على ثمانية دروس كبيرة. وقد حدد المؤلفان

(١) ملحوظة: نص العبارة كما ورد بمقدمة الكتاب هكذا: «ونقدر أن تستغرق هذه الفترة شهرين أو شهرا ونصف شهر على أكثر تقدير. ولعل هذا الترتيب ورد خطأ مطبعيا.

لكل درس ٣٥ ساعة تكفي لاستيعابه. و يقسم المؤلفان هذه الفترة إلى ١٥ ساعة في غرفة الدرس مع الأستاذ و٧ ساعات للاستماع إلى الأسطوانة أو التسجيل، و١٣ ساعة تقسم بين الحفظ وعمل الواجب.

* حددت مقدمة الكتاب رقم ٢٤ الفترة الزمنية اللازمة لتدريسه في ١٦ أسبوع أي في أربعة أشهر تقريباً.
* وحددت مقدمة الكتاب رقم ٣٦ الفترة الزمنية اللازمة لتدريس الكتاب بمائة وخمسين ساعة بمتوسط ٣٠ ساعة لكل وحدة من وحداته الخمس، وتتوزع كالآتي: ٢٠ ساعة للنشاط الشفهي و ٥ ساعات للمختبر والتسجيلات الصوتية و ٥ ساعات للتدريبات التحريرية والإملاء والخط في الصف (أنظر صفحة ح بمقدمة الكتاب).

— ثمة كتابان اتبعا أسلوب التعلم الذاتي، أي اعتمدا على الطالب في الدرجة الأولى لتعلم اللغة العربية من الكتاب. هذان الكتابان هما رقم ٨٨، ٩٤. ولا شك أن الأمر في التعلم الذاتي يتوقف على عدة متغيرات يتعلق معظمها بالدارس. منها استعداده اللغوي Language aptitude وقدرته على الاستيعاب ومدى تذكره Memory span ودوافعه للتعلم ووقت فراغه وغير ذلك من متغيرات تحتم اختلاف الفترة الزمنية لتعلم اللغة العربية من كتاب واحد. من متعلم لآخر.

— ترك بعض المؤلفين أمر تحديد الفترة الزمنية للمعلم والطالب.. بل إن منهم من عبر عن رفضه هذا بأسلوب واضح وصريح. فمؤلف الكتاب رقم ٨٥ يقول في مقدمته (وهي مكتوبة بالإنجليزية والفرنسية والألمانية) إن اللغة لا تتعلم في ساعة أو حتى في ٣٠٠ ساعة. إن العبرة عنده ليست بالزمن وإنما بنوع المواد التعليمية.

كما نجد الكتاب رقم ١٩ قد ربط الفترة الزمنية بعدد ساعات

البـرامـج المتـاحة في الإذاعة. ولم يحدد لنا عدد هذه الساعات. والأمر نـفسه يصدق على الكتاب رقم ١٩ (العربية بالراديو) الذي ألف لثلاث مـراحـل تـسـتـغـرق كـل مـنـهـا فترة زمنية معينة. وقد عرض المسئول عن برنامج تعليم العربية بالمذياع للفترة الزمنية التي يستغرقها الكتاب بقوله: «و بـذلـك فـإن البرنامج يتكون من ثلاث مراحل وكل مرحلة من واحد وخمسين درساً يمـكـن تغطيتها في ثلاث سنوات إذا ما اعتبرنا أننا سوف نـقـدم درساً واحداً كل أسبوع وأن تستخدم اللغة الوسيطة وتستخدم اللغة الصـوتـيـة بـالكامل في المرحلة الأولى والمرحلة الثانية وأن تخفف تدريجياً خلال المرحلة الثالثة» (على رشدي ١٩ ص ٢١).

هـذا.. ويجـتمع معظم كتب تعليم اللغة العربية للمستوى المتقدم في ظـاهـرة عدم تحديد الفترة الزمنية اللازمة لتدريسها. ولقد جمعنا عدد هذه الـكـتـب بـالإضـافة إلى عدد من الكتب ذات الملامح الخاصة أمام خانة «رأي آخر».

٣١ــ من حيث قنوات الاتصال بين الكتاب والدارس:

يـقـصـد بـقـنـوات الاتـصـال هـنـا الـوسـيلة التي من خلالها يتم تدريس الـكـتـاب. إن مـن الـكـتـب ما ألف للتدريس في حجرات الدراسة العادية، ومـنها ما ألف للتدريس من خلال الإذاعة أو التليفزيون، ومنها ما يعتمد على الـدارس نـفـسه، أي مـسـتـخدما أسلوب التعلم الذاتي. والجدول رقم (١٩) يوضح قنوات الاتصال بين الكتاب والمدرس في كتب تعليم اللغة العربية.

جدول رقم (١٩)

٭ أعد الكتاب للتدريس في الفصول العادية	(٨٦)
٭ أعد الكتاب لكي يدرس من خلال الإذاعة	(٢)
٭ أعد الكتاب لكي يدرس من خلال التليفزيون	(١)
٭ رأي آخر	(١١)

من هذا الجدول يتبين أن ٨٦٪ من الكتب قد ألفت للتدريس في حجرات دراسية ينتظم فيها الطلاب، وأن كتابين فقط قد ألفا للتدريس من خلال برامج الإذاعة وهما الكتاب رقم ١٩ و ٣٧. و ينفرد الكتاب رقم ٣٧ بأنه قد أخذ طريقة للتدريس خلال الإذاعة وأيضا من خلال التليفزيون. أما الكتب التي تندرج تحت خانة «رأي آخر» فتنقسم إلى نوعين: أولهما يضم تلك الكتب التي ألفت للتدريس باستخدام أسلوب التعلم الذاتي مثل الكتابين رقم ٨٨ و ٩٤. ومن الممكن أن نضم إليهما الكتاب رقم ٢١ إذ أنه مؤلف لتدريس لغة القرآن الكريم بطريقة يستطيع الدارس أن يعتمد على نفسه في تعلمها إن كان ذا مهارة ما في قراءة العربية. وثاني هذين النوعين يضم بعض الكتب المؤلفة للمتخرجين في المستوى المتقدم أو المتخصصين في اللغة العربية مثل كتب النحو والصرف وكتب المختارات. ومنها الكتب رقم ٤٦، ٥٢، ٩٢، ٩٧.

٣٢ــ من حيث المرحلة العمرية للدارسين:

هل ألف الكتاب للتلاميذ الصغار؟ أو أنه ألف لتلاميذ المرحلة الثانية

(بقسميها الإعدادية والثانوية) أو لطلاب الجامعات ومن في مستواهم؟ أو أن الكتاب ألف للكبار؟

هذه أسئلة نطرحها عند تحليل كتاب ما، ذلك أن لكل مرحلة عمرية كتاباً يناسبها في ضوء الخصائص النفسية للدارسين. والجدول رقم (٢٠) يبين لنا عدد الكتب المؤلفة لكل مرحلة عمرية معينة.

جدول رقم (٢٠)

• لتلاميذ المرحلة الابتدائية	(٦)
• لتلاميذ المرحلة الثانوية	(٨)
• لطلاب المرحلة الجامعية	(١١)
• للدارسين الكبار	(٦٨)
• رأي آخر:	(٧)

بالنظر في هذا الجدول نلاحظ أن ٦٨٪ من الكتب قد ألف للدارسين الكبار. والمقصود بالكبار في هذا التصنيف هم أولئك الذين لا يدرسون في معاهد نظامية أو مدارس من أجل الحصول على درجة علمية معينة. إنهم أولئك الذين يتعلمون اللغة العربية لإشباع حاجات معينة يشعرون بها، ودوافع معينة تدفعهم لذلك سواء أكانت دوافع مصلحية Instrumental، مثل طلب وظيفة أو سياحة لفترة من الزمن في دولة عربية أو قضاء أمر من الأمور التي يحتاجها رجال الأعمال. أو كانت هذه الدوافع تكاملية Integrative، مثل تعلم اللغة العربية من أجل إشباع دافع ديني، أو الرغبة في الإقامة ببلد عربي أو غير ذلك من دوافع. إن هذه النسبة المرتفعة من الكتب (٦٨٪) تدل بلا ريب على أن هؤلاء الكبار هم محور الاهتمام في برامج تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها، مع إغفال فئات أخرى هي في مسيس الحاجة إلى العناية والاهتمام، والجدول السابق يؤكد هذه الظاهرة. إن ٦٪ فقط من الكتب قد ألفت لتلاميذ المرحلة الابتدائية نذكر منها الكتب رقم ١٤، ٢٠، ٦٩. كما أن ٨٪ فقط من الكتب قد ألف لتلاميذ المرحلة الثانوية، نذكر منها الكتاب رقم ٤٩ الذي ألف للصفين الثالث والرابع من مدارس الليسيه الفرنسيةِ اللُّغةِ في دولة المغرب. والكتاب رقم ٧٥ الذي ألف لطلاب المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وكذلك الكتب رقم ٧، ١١، ١٣، ٢٣، ٢٥، ٣٥.

أما الكتب الجامعية فهي تلك التي ألفت أصلا للتدريس بإحدى الكليات أو المعاهد الجامعية. هذه الكتب هي: رقم ٨، ٢٤، ٢٩، ٣٠، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٦٤، ٨٥، ٨٦، ١٠٠. مع ملاحظة أن بعض الكتب كان قد صدر في شكل مذكرات ثم صدر في كتاب مطبوع، وأن بعضها يصلح للكبار بل يدرس بالفعل في فصول الكبار، كما أن بعض الكتب المؤلفة خصيصاً للكبار يستخدمها بعض أساتذة الجامعات في تدريسهم للغة العربية.

وأمام خانة «رأي آخر» نجد عدداً من الكتب ذا ملامح خاصة. منها:

- الكتاب رقم ١٠، إذ ينص دليل المعلم المصاحب له بأنه مؤلف لأبناء المسلمين في البلاد الأجنبية ولم يحدد سناً لهؤلاء الأبناء، إلا أنه في مكان آخر من دليل المعلم (ص ٢) يقول المؤلفون أن دروس الكتاب نصف مبرمجة، بحيث يسهل على الصغار والكبار إستعمالها دون عناء أو مشقة. وهذا يوحي بأن الكتاب أيضا يصلح للصغار.
- الكتاب رقم ٣٧، إذ تنص مقدمته على أنه ألف لجمهور لم يستطع الالتحاق بالمدارس أو الجامعات (المقدمة ص ٦).

- الكتابان رقم ٨٨، ٩٤ ألفا للطالب لكي يتعلم اللغة العربية مستخدماً أسلوب التعلم الذاتي.
- الكتاب رقم ٨٦ ألف للطلاب الجامعيين إلا أن موضوعاته تتسم بطفولة واضحة، وذات تراكيب لغوية بسيطة جداً توحي بأنه يتعامل مع أطفال، كما أنه لا يستطيع إشباع حاجات الطالب الجامعي.
- والأمر نفسه يصدق على الكتابين رقم ٢ و ١٧ . فالأول قد ألف للكبار الذين حرص المؤلف على مراعاة نضجهم وثقافتهم، فاختار لهم من التراث العربي ما يليق بهذا النضج وهذه الثقافة، كما يقول هو في مقدمته. ومن التراث العربي العظيم الذي يتناسب مع عقول الكبار و بعضهم من رجال الأعمال والدبلوماسيين يورد المؤلف هذه القصيدة: جدتي ! ومن أبيات هذه القصيدة نقرأ:

لي جدة ترأف بي * أحنى عليّ من أبي
مشى أبي يوماً إليّ مشيـــــة المـــــؤدب
فلم أجد لي منه، غير جدتي من مهرب
فجعلتني خلفها * أنجو بها وأختبي

ولعلنا نسأل: ألم يجد المؤلف سوى هذه القصيدة ليعلمها للكبار الذين زعم في مقدمة كتابه أنه يراعي نضجهم العقلي والثقافي !! والغريب أن ينحو مؤلفو الكتاب رقم ١٧ نفس المنحى فيقلدون هذا المؤلف و يوردون هذه القصيدة لجمهور حددوه بأنهم رجال الجامعات، ورجال المصارف والأعمال التجارية، وأبناء السلك الدبلوماسي ! صحيح أن لدى الإنسان حنيناً إلى أيام الطفولة ويجب أن يتذكر ما حدث فيها، إلا أن هذا شيء وإيراد هذه القصيدة في برنامج دراسي للكبار شيء آخر.

٣٣ــ منطلقات تأليف الكتب:

نتناول في هذا القسم الحديث عن منطلقات كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إن الملاحظ أن كل مؤلف لكتاب من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستند إلى عدد من المنطلقات Assumptions. وهي قضايا افتراضية يتخذها المؤلف للمهارات اللغوية التي يجب أن ينميها الكتاب عند الدارسين، والمواقف التي يجب أن تدور حولها دروس الكتاب، والمستوى اللغوي والثقافي وطريقة تنظيم هذا المحتوى والتدريبات اللغوية، وأنواع الاختبارات وأساليب التقويم فضلا عن الوسائل التعليمية المقترحة وغير ذلك من جوانب تتصل بتأليف الكتاب وتنظيمه. ويمكن إجمال أهم منطلقات مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ثلاثة منطلقات رئيسية، تتفرع عن كل منها منطلقات أو قضايا افتراضية أخرى. هذه المنطلقات الرئيسية هي:

- إن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة الأولى (أو اللغة الأم). بعبارة أخرى، يعتقد أصحاب هذا المنطلق أن تعلم غير الناطقين باللغة العربية يسير، إلى حد كبير، في نفس الخطوات التي يسير فيها تعلم الناطقين بهذه اللغة. ومن ثم تتشابه خطوات تعليم كل من اللغتين.

ومن الكتب ما يتبنى هذا المنطلق. و يتضح هذا من خلال حديث مؤلفي هذه الكتب عن طرق التدريس التي اتبعوها. إن ما نعرفه عن طرق تدريس القراءة للمبتدئين من الناطقين باللغة العربية، تعني الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، قد انتقل إلى بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكأن العمليتين أمر واحد. وفي هذا كما نعلم

إغفال لطرق تعليم اللغات الأجنبية التي يعرفها المشتغلون في هذا الميدان، مثل النحو والترجمة، والمدخل السمعي الشفهي، وطريقة القراءة والطريقة المباشرة وغيرها. ومن الكتب التي تبنت هذا المنطلق الكتاب رقم ٣١ الذي حدد مؤلفاه طريقة التدريس في أنها الطريقة التوليفية eclectic أي التي تجمع بين الطريقة الجزئية والكلية.

— المنطلق الثاني الذي تتبناه بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هو أن تعليم هذه اللغة يشبه إلى حد كبير تعليم القراءة للأميين العرب، أي الناطقين باللغة العربية. والذين يتبنون هذا المنطلق يستندون إلى حقيقة مؤداها أن جمهور الكتابين (الأميين العرب وغير الناطقين باللغة العربية) يتفق في العجز عن القراءة. ومن ثم ألفت كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كما لو كانت تدرس في فصول محو الأمية في البلاد العربية. وهذا تصور خاطىء كسابقه(١).

ومن الكتب التي تبنت هذا المنطلق الكتب رقم ١، ٩، ١٢.

— المنطلق الثالث وهو الصحيح لتأليف كتب تعليم اللغةب العربية لغير الناطقين بها، هو أن تعليم اللغة للناطقين بها يختلف عن تعليمها لغير الناطقين بها وإن كان يتشابه معه في بعض الجوانب. إن تعليم اللغة الأجنبية ذو طبيعة خاصة، ومداخل معينة ينبغي أن يتميز بها. ومن الكتب التي حددت منطلقاتها في تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب رقم ٢٠ (و يتميز هذا الكتاب بأن المؤلفين حددوا بوضوح تصورهم لطبيعة تعلم وتعليم اللغة وتصورهم أيضا لمراحل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من الصغار، وذلك في مرشد المعلم المصاحب

(١) انظر الفرق بين تعليم اللغة العربية للأميين وتعليمها لغير الناطقين بها في الدراسة التالية: (رشدي طعيمة ٦ ص ١١، ١٢).

للكتاب) والكتب ذات الرقم ٣٦، ٣٨، ٨٥.

ومن الكتب التي أوضح مؤلفوها تصورهم لطبيعة عملية تعلم وتعليم اللغة العربية لغة أجنبية الكتاب رقم ١٩ (العربية بالراديو) ولقد أوضح أحد المسئولين عن إعداد هذا الكتاب منطلقات تأليفه والمبادىء التي تحكمت في هذا التأليف. يقول الأستاذ علي رشدي: حددت هذه المبادىء على النحو التالي:

١ـ إن التعرف على أي لغة من اللغات يكون عن طريق الحديث أما الكتابة فهي تأتي في مرحلة تالية، وهي تعبير وتصوير لنطق هذه اللغة.

٢ـ من أجل تدريس لغة أجنبية فإن الاهتمام يكون على الحديث ثم تأتي بعده القراءة ثم الكتابة، خاصة وأن المستمع الدارس سوف يتلقى هذه الدروس عن طريق الاستماع إلى الإذاعة، مستخدماً ما سمعه في المقام الأول ثم مطابقاً ذلك لما بين يديه من كتيبات شارحة للدرس.

٣ـ إن اللغة العربية تكتب وتقرأ من اليمين إلى اليسار.

٤ـ رغم أن نطق حروف اللغة العربية، لا يختلف في كثير عن اللغات الأخرى إلا أن هناك حروفاً مميزة وخاصة باللغة العربية وليس لها شبيه في اللغات الأخرى.

٥ـ روعي أن تكون عناصر اللغة المستخدمة في الكتب، مستمدة من اللغة العربية الفصحى لغة القرآن الكريم، وهي لغة المثقفين العرب، كما أن الدروس تتضمن تراكيب وتعبيرات مما يستخدم في الحياة اليومية والمواقف العادية.

٦ــ تحتوي كتيبات تعليم العربية بالراديو على ١٥٣ درساً، يتناول كل منها موضوعاً بذاته من الموضوعات التي لها علاقة بالحياة اليومية في الدول العربية.

٧ــ استخدام الصور ووسائل الإيضاح،والترجمة،واللغة الصوتية،لتقريب الحروف والكلمات العربية للمستمع الدارس عند متابعته للدرس المذاع (علي رشدي ١٩ ص ٢٦٨).

الفصل الرابع

الاتجاهات العامة
لكتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

القسم الثاني

رابعـــا: أسس إعداد الكتاب
خامسا: لغة الكتاب
سادسا: طريقة التدريس

الاتجاهات العامة

لكتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

مقدمـــــة:

تناولنا في الفصل السابق الحديث عن الاتجاهات العامة لكتب تعليم اللغة العربية، في ثلاثة من العناصر الأساسية في أداة تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ونتناول في هذا الفصل الحديث عن الاتجاهات العامة لهذه الكتب في عدد آخر من العناصر الأساسية في أداة التحليل. هذه العناصر هي: أسس إعداد الكتاب، ولغة الكتاب، وطريقة التدريس، وفيما يلي عرض للاتجاهات العامة التي تبرز في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل من هذه العناصر الرئيسية.

رابعا: أسس إعداد الكتاب:

يقصد بأسس إعداد الكتاب هنا، مجموع العمليات التي قام بها المؤلف لإعداد كتابه قبل إخراجه في شكله النهائي، وطرحه للاستخدام في فصول تعليم اللغة. والوضع الأمثل في تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يفترض إجراء عدد من الدراسات قبل تأليف أي كتاب، فضلا عن توفر عدد من الأدوات والقوائم والنصوص التي يعتمد عليها تأليف الكتاب، وفيما يلي تناول موجز لهذه الأمور:

٣٤ـ من حيث الدراسات الأساسية:

ينبغي عند تحليل الكتاب أو تقويمه تعرف الدراسات التي أجريت كأساس لتأليف الكتاب، ومن هذه الدراسات:

- تحديد مستوى سهولة وصعوبة لغة بعض النصوص (و يقصد بها انقرائية الكتاب Readability).
- تحديد نوع المفردات المناسب للدارسين.
- تحديد أنواع التراكيب اللغوية الشائعة في الكتابات التي يستخدمها الدارسون أو التي تشيع في الكتابة العامة.
- تحديد المواقف اليومية التي يتوقع أن يمر بها الدارسون والتي يحتاجونها إلى ممارسة اللغة العربية فيها.
- دراسة المشكلات الصوتية التي يواجهها الدارسون في نطق الأصوات الجديدة.
- تحديد المفاهيم الثقافية والملامح الحضارية التي يجب أن يشتمل عليها الكتاب.
- دراسة خصائص الدارسين والجوانب النفسية المختلفة عندهم (مثل اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية، دوافعهم من ذلك، مشكلاتهم فيها، ميولهم نحو الموضوعات المختارة للكتاب، قدراتهم اللغوية... الخ).
- دراسة خصائص المجتمع الذي سيجري تدريس الكتاب فيه، وإلى أي مدى تساعد ظروفه على تعلم اللغة العربية، هل هو مجتمع عربي؟ هل هو مجتمع أجنبي؟ هل هو مجمع مسلم غير عربي (كالباكستان مثلا)؟ هل هو مجتمع ثنائي اللغة؟ Bilingual تسود فيه العربية ولغة أخرى؟ هل هو مجتمع مفتوح يتيح الفرصة للاختلاط بجنسيات مختلفة من بينها العرب؟ وما إمكانيات ذلك؟ إلى غير ذلك من أمور تتعلق بالبيئة التي سيدرس فيها الكتاب.

و يوضح الجدول رقم (٢١) أنواع الدراسات الأساسية التي أجريت عند إعداد بعض الكتب.

جدول رقم (٢١)

• أجريت دراسات لتحديد مستوى انقرائية الكتاب	(—)
• أجريت دراسات لتحديد نوع المفردات والتراكيب المستخدمة	(١١)
• أجريت دراسات لتحديد المواقف اللغوية والأنشطة	(٣)
• أجريت دراسات لاختيار المفاهيم والأنماط الثقافية العربية للكتاب	(—)
• أجريت دراسات لتعرف خصائص الدارسين	(٣)
• أجريت دراسات أخرى	(١٣)
• لم يشر في الكتاب أو في دليل المعلم إلى أي من هذه الدراسات	(٦٣)
• رأي آخر	(٧)

يتبين من هذا الجدول أن ٦٣٪ من الكتب لم يشر مؤلفوها إلى رجوعهم إلى دراسات معينة، أو إجرائهم دراسات مطلوبة لتأليف كتبهم. وهذه ظاهرة غير طيبة في ميدان التأليف لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما يتبين أن عدداً آخر من الكتب قد استند إلى دراسات معينة وفيما يلي إشارة إلى بعض هذه الكتب :ـ

— من الكتب ما أشار إلى بعض الدراسات التي رجع المؤلف إليها عند تحديد نوع المفردات والتراكيب المستخدمة. منها الكتاب رقم ٨٢ الذي أشارت مقدمته إلى معجم هانز فير في اختيار المفردات مما ورد في الدروس من نصوص. ولقد اعتمد الكتاب رقم ٤٩ على التراكيب الواردة في كتاب Blachere الآخر (وهو رقم ٤٨)، كما أشار مؤلفو الكتاب رقم ١٠ إلى بعض الدراسات السريعة التي أجريت عن مفردات القرآن الكريم حتى يتم تدريسها.

— من الكتب ما استند مؤلفه إلى دراسات أخرى عند اختيار المواقف اللغوية منها الكتاب رقم ٥١. وهو عبارة عن عرض لبنية اللغة العربية، اعتمد فيه المؤلف على جهود الباحثين الأوروبيين التي قامت باستخراج قواعد العربية من كتب النحاة العرب (مثل Caspirl Wright)، إلى جانب صلة المؤلف الوثيقة بالتراث العربي في النحو وتخصصه في اللغات السامية المختلفة وفي النحو المقارن لها.

والكتاب رقم ٥٩ يعد دراسة نحوية أخرى لتحديد القواعد الأساسية في ضوء الكتب النحوية العامة. أما الكتاب رقم ٦١ فهو عبارة عن تعديل لكتب سابقة أعدت في النحو العربي باللغة الفرنسية، مع الإفادة من الملاحظات النقدية على هذه الكتب، وخبرة المؤلفين في تعليم العربية للفرنسيين.

— أجرى بعض المؤلفين دراسة لخصائص الدارسين الذين يؤلف لهم الكتاب.. ومن الكتب التي قام مؤلفوها بذلك الكتاب رقم ٧٣. ولقد كان جزءاً من متطلبات رسالة الدكتوراة التي قدمها المؤلف لجامعة يوتا. ولقد درس المؤلف مشكلات الطلاب الأمريكيين في تعلم اللغة العربية واستفاد من نتائج هذه الدراسة عند إعداد كتابه.

والكتاب رقم ٣٦، أجرى مؤلفوه دراسة حول الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين وامتحاناتهم. وقد ألقت هذه الدراسة الضوء على بعض الأمور المهمة عند تأليف كتابهم. كما استند مؤلفو الكتاب رقم ٢٠ على دراسة مبدئية أجريت حول المفردات العربية في لغات الشعوب المسلمة التي يمثلها الأطفال الذين يدرسون الكتاب، فضلا عن استفادتهم من الدراسات الأخرى حول مفردات القرآن الكريم.

— من الكتب ما استند تأليفه إلى دراسات أخرى قام بها المؤلفون. أو

استفادوا من تلك التي قام بها غيرهم. من هذه الكتب الكتاب رقم ٨١ الذي استندت مؤلفته على بحث قام به د. محمود إسماعيل صيني حول تراكيب لهجة أبناء الحجاز .The syntax of Urban Hijazi Arabic. كما أن المؤلفة سافرت إلى السعودية مرتين لجمع بيانات حول لهجة أبناء منطقة الحجاز، وأقامت في جدة فترة عايشت فيها الناس، وكانت أساساً لتأليف كتابها، والأمر نفسه يصدق على مؤلفي كتب تعليم العاميات العربية مصرية أو عراقية أو لبنانية أو فلسطينية أو تونسية أو مغربية أو غيرها.

ومن الكتب ما استند تأليفه إلى خبرة صاحبه الطويلة في اللغة العربية وتعليمها، وقد نص المؤلف على ذلك في مقدمة كتابه. من هذه الكتب الكتابان رقم ٦٠ و ٦٦، حيث استند أولهما على خبرة مؤلفه ذات الخمسة والعشرين عاما، واستند الثاني على خبرة مؤلفه في تدريس اللغة العربية سنوات طويلة في الجامعتين الألمانيتين Bonn, Tubengen.

هذا.. وثمة كتب تم إعدادها بعد اجتماعات علمية متعددة ضمت المؤلفين وغيرهم. من هذه الكتب الكتابان رقم ٣٨، ٣٩. وقد نصت مقدمة هذين الكتابين على ذلك. ومن الكتب التي يبدو وراء تأليفها جهد علمي ناتج عن عدد من الاجتماعات والدراسات الكتاب رقم ١٩ (العربية بالراديو)، يذكر ذلك أحد المسئولين عن تأليف هذا الكتاب فيقول إن إعداده قد تم:

«من خلال اجتماعات استمرت زهاء ثلاث سنوات من أجل إخراج الكتاب الأول، حيث كانت تلك الخطوة ــ أي إخراج الكتاب الأول ــ من الصعوبة بمكان. وقد وضعت اللجنة في اعتبارها بعض الأمور المهمة التي لابد من رعايتها وتوافرها عند تقويم اللغة العربية في دروس

مبسطة، ولشعوب لا تعرف هذه اللغة، وليست على دراية بحروف الهجاء العربية أو بأسلوب خط اللغة العربية، أو طريقة كتابتها من اليمين إلى اليسار. هذا بالإضافة إلى أن جميع التقارير والدراسات التي توفرت للجنة، قد حبذت أن توضع الدروس، وفي الاعتبار أن توزع وتذاع بين الشعوب التي تستخدم الخط العربي والحروف العربية مثلما هو حادث في اللغة الأوردية أو الأندونيسية أو السواحلية أو لغة الهوسا. ولما كان الرأي قد استقر على أن تكون اللغة الإنجليزية هي اللغة المستخدمة في تقريب اللغة العربية إلى المستمعين، حيث إن معظم الشعوب التي سوف توجه إليها إذاعتنا من خلال البرامج الموجهة تعرف اللغة الإنجليزية وتتحدث بها وتدرس في مدارسها. ومن هنا فقد بدأت اللجنة أعمالها من حيث تقسيم الدروس وإعدادها إعداداً علمياً سليماً كما بحثت تخطيط البرنامج المقترح للدروس، ورأت أنه يمكن تقسيم البرنامج على نحو يصل بالمستمع إلى مستوى نهاية المرحلة الإعدادية في نظام التعليم في جمهورية مصر العربية (علي رشدي ١٩ ص ٢٧٠)

وأخيراً نجد عدداً من الكتب التي يشير مؤلفوها إلى الرجوع إلى دراسات معينة دون تحديد لها أو ذكر لمصادرها، منها الكتب رقم ٢، ٢٠، ٢٤، ٣١، ٣٦، ٥٣. و يشير الكتاب رقم ٨ في مقدمة الجزء الأول منه إلى الحاجة لعدد من الدراسات التي لم تتوافر بعد.

٣٥ ــ من حيث المواقف اللغوية:

كيف اختار المؤلف المواقف التي يدور حولها النشاط اللغوي؟ هل اختارها على أساس دراسات سابقة أجريت؟ أو أنه انتقاها من كتب أخرى

في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ إن تحديد الأسلوب الذي اختار به المؤلف مواقف الحياة اليومية أو العامة التي يدور حولها النشاط اللغوي، أمر لازم عند تحليل الكتاب وتقويمه . إذ يتوقف على هذا الأسلوب أشياء كثيرة لها أثر في نجاح الكتاب أو اخفاقه في تحقيق الهدف الذي ألف من أجله .

و يبين الجدول رقم (٢٢) أساليب اختيار المواقف اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

جدول رقم (٢٢)

• على أساس دراسة سابقة	(٨)
• مستقاة من كتب أخرى	(٧٨)
• رأي آخر	(١٥)

ومن هذا الجدول يتبين أن غالبية كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قد اختيرت المواقف اللغوية فيها في ضوء كتب أخرى سبقتها . و يشيع هذا بين كتب تدريس النحو العربي، و بعض كتب تعليم اللغة العربية . والملاحظ أن بعض المؤلفين يذكر الكتب الأخرى التي استفاد منها أو اقتدى بأسلوبها في تعليم اللغة العربية، مثل الكتاب رقم ٨ الذي ينص المؤلفون في مقدمته على أنهم تأثروا بمنهجية المقررات الدراسية لمعهد بورقيبة للغات الحية في تونس، حيث تربطهم بالجامعة المستنصرية بالعراق اتفاقية ثقافية «وتوأمة» في وسائل التطوير والتنسيق .

أما عن الكتب التي استند مؤلفوها إلى دراسات أجريت لتحديد المواقف اللغوية، فنذكر منها الكتاب رقم ١٠٠ الذي قام مؤلفاه بدراسات مشتركة مع

الدكتور فيليب حِتّي بجامعة برنستون، والكتاب رقم ٣٦ الذي تشير مقدمته إلى قيام المؤلفين بدراسات أفادت في تحديد المواقف اللغوية، والكتاب رقم ٧٣ الذي أعده الباحث جزءاً من رسالته للدكتوراة بجامعة يوتا، ولقد أشار المؤلف في رسالته هذه إلى أنه رجع إلى المواد التعليمية التي أعدها Glastonbury لتدريس اللغات الفرنسية والأسبانية والألمانية. (ص ٢٩ من رسالته للدكتوراه).

أما الكتاب رقم ٥٨ فقد أشار مؤلفاه إلى ضرورة رجوع الطالب إلى كتاب Rice رقم ٨٧ ليتعلم طريقة كتابة الخط العربي كمرحلة أساسية لدراسة كتاب Fergsun السابق.

هذا.. ومن الكتب ما عقدت من أجله مؤتمرات ناقش المؤلفون فيها أبعاد التأليف ومشكلاته، كما نجد في الكتابين ٤٠ و ٤١.

٣٦ ـ من حيث قوائم المفردات العامة:

يحتاج مؤلفو كتب تعليم اللغات عادة إلى استشارة قوائم المفردات الموجودة في هذه اللغات، وذلك لتحديد نوع وعدد الثروة اللفظية المناسبة لاشتمال الكتب عليها.

ومع الاعتراف بأوجه قصور الاعتماد على قوائم المفردات ومشكلات استخدامها، إلا أن الحقيقة التي لا تختلف أمامها كثيراً، هي أن استشارة هذه القوائم أمر لازم، وأن العبرة ليست بالرجوع إليها، بقدر ما هي في حسن استخدامها وإدراك حدودها.

وقوائم المفردات على أنواع: منها قوائم المفردات الشاملة التي تتخذ مادتها من مختلف ميادين الكلمة المكتوبة والمسموعة، ومنها القوائم المحدودة التي

تسعى لتسجيل عدد محدود من المفردات الشائعة في لغة ما، ولكنها تتخذ مادتها من القوائم السابقة بعد إضافة مادة جديدة إليها، والجدول رقم (٢٣) يبين عدد الكتب التي استفاد مؤلفوها من قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية.

جدول رقم (٢٣)

• تمت الاستفادة من بعض قوائم المفردات في اختيار كلمات الكتاب	(٨)
• لا إشارة إلى استخدام هذه القوائم	(٨٩)
• رأي آخر:	(٣)

يتبين من هذا الجدول أن ٨٩٪ من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم يستعن مؤلفوها بقوائم للمفردات من تلك التي أشرنا إليها سابقاً. أما الكتب التي رجع مؤلفوها إلى بعض قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية فهي كما يلي:

- الكتاب رقم ٤٤. وقد أشار مؤلفه إلى استخدام قائمة لانداو[1]
- الكتاب رقم ٦٣، رجع مؤلفه أيضا إلى قائمة لانداو السابقة.
- الكتاب رقم ٤٠، أشار مؤلفه إلى الرجوع إلى أربع قوائم هي: قائمة لينونور وعبده، وقائمة بريل[2]، وقائمة فاخر عقل[3] وقائمة لانداو.
- الكتاب رقم ٣٠، أشار مؤلفوه إلى أنهم بنوا موضوعات القراءة في حدود الخمسمائة كلمة الأولى في قائمة داود عبده.

---

(1) Landou, J. M. "A Word Count of Modern Arabic Prose", 1959.

(٢) موسى بريل «قاموس الصحافة العربية اليومية» سنة ١٩٤٠م.

(٣) فاخر عاقل «المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية» سنة ١٩٥٣م.

- الكتاب رقم ٨٨، أشار مؤلفه إلى الرجوع إلى قائمة بريل السابقة.
- الكتاب رقم ١٠٠، أشار مؤلفاه إلى استفادتهم من قائمة بريل.
- أما الكتابان رقم ٢٠، ٢١ فقد أشار مؤلفوهما إلى الرجوع إلى بعض قوائم مفردات القرآن الكريم دون تحديد لها.

بقي أن نشير إلى ثلاثة كتب أدرجناها أمام خانة «رأي آخـــر» هذه الكتب هي: الكتاب رقم ٧٣ الذي أشار مؤلفه إلى عدم رجوعه إلى قوائم مفردات وذلك لعدم توفرها في اللغة العربية (ص ٢٩ من رسالته للدكتوراه). وجدير بالذكر أن معظم قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية كانت قد صدرت قبل عام ١٩٦١ وهو العام الذي منحت فيه رسالته الدكتوراه هذه(٤). وكان الأولى أن يتأكد من عدم توفر قوائم مفردات قبل إصدار حكم قاطع بذلك..

وكذلك الكتاب رقم ٨٢ الذي أشار مؤلفه إلى أنه استعان بمعجم هنز فير. أما الكتاب رقم ٩٦ فكان قد صدر سنة ١٨٩٠ في الوقت الذي لم تكن قد ظهرت فيه فكرة قوائم المفردات العربية بعد!

٣٧ــ من حيث نصوص الكتاب:

تختلف النصوص التي تشتمل عليها كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. فمنها ما هو نص قرآني، ومنها ما هو حديث شريف، ومنها ما أخذ من التراث العربي الإسلامي بنصه دون تعديل، ومنها ما كان مصدره

(٤) يقول المؤلف إنه عند إعداد كتابه لتعليم العربية للأمريكيين.. (رقم ٧٣ ص ٢٩)
... there has not been any word-frequency count
مما يشير إلى أنه لم يطلع على قوائم المفردات العربية التي صدرت قبل هذا التاريخ.

الكتابات العربية المعاصرة، ومنها ما تم تعديله، ومنها ما كتبه المؤلفون خصيصاً للكتاب من أجل معالجة قاعدة لغوية معينة أو تدريب الطالب على مهارات القراءة، ومنها ما هو مترجم عن كتابات أجنبية. وسوف نتناول هنا أمرين:

أولهما بيان ما تشتمل عليه الكتب من هذه النصوص، وثانيهما تقديم مثال لتحليل النصوص في ثلاثة كتب كنموذج للتحليل التفصيلي للكتب. هذه الكتب هي: رقم ١، ٩، ١٢.

بالنسبة للأمر الأول فالجدول رقم (٢٤) يبين لنا نسبة ما يشيع في الكتب من نصوص مختلفة[١].

جدول رقم (٢٤)

• نصوص مأخوذة من مصادر وكتابات عربية منشورة	(٤١)
• نصوص معدلة عن مصادر وكتابات عربية منشورة	(٢٤)
• نصوص مؤلفة خصيصاً للكتاب	(٦٤)
• نصوص مترجمة عن مصادر وكتابات غير عربية	(١)
• رأي آخر	(٣)

وبالنظر في هذا الجدول يتبين أن ٦٤٪ من الكتب تشتمل على نصوص أعدت خصيصاً لهذه الكتب. بينما استعان مؤلفون آخرون بنصوص عربية؛ إما مأخوذة بنصها من كتب التراث والكتابات المعاصرة، وإما مُعَدَّلة عن هذه النصوص.

(١) من الكتب ما يشتمل على أكثر من نوع من النصوص.

ولنقدم أولا نماذج من الكتب التي تشتمل على نصوص مأخوذة من مصادر وكتابات عربية. من هذه الكتب نذكر ما يلي:

- الكتاب رقم ٥٥، الذي اختار مؤلفه موضوعاته من القرآن الكريم (ص ١٧٦، ٢١٤)، والإنجيل (ص ٦٢، ٢٠٢، ٢٠٤ وغيرها)، وسيرة ابن هشام (ص ١٢٠)، كما اختار المؤلف نصوصاً من الكتابات المعاصرة ومنها موضوع عن الإنجليز وعبقريتهم وأمجادهم (ص ٢٢٢).
- الكتاب رقم ٦٥ الذي اختار مؤلفه فيه نصوصاً من القرآن الكريم (سورة الفاتحة، الإخلاص، الفلق، الناس، يوسف)، ومن تفسير البيضاوي (يختار نصاً طويلا في ٨ صفحات عن حديث الإفك !! ص ١٩)، ومن مقدمة ابن خلدون وكتاب الخراج لأبي يوسف (ص ٧٩/١٠٢)، والمفصل للزمخشري والأمثال للميداني، والطبري وألف ليلة وليلة والمملوك الشارد لجورجي زيدان. فضلا عن بعض المقالات المعاصرة وقت تأليف الكتاب لكل من محمد فريد، واللورد كرومر، ومحمد رشيد رضا، ومختارات من الشعر العربي القديم.
- الكتاب رقم ٩٣ الذي يختار مؤلفه لتدريس النحو العربي نصوصاً من القرآن الكريم، ونصوصاً عربية أخرى حول فرسان العرب ومقتل علي بن أبي طالب ودخول الحجاج إلى الكوفة، ورودريك آخر القوطيين، وهروب عبد الرحمن الأيوبي من سوريا إلى أسبانيا (ص ٥٥/ ٨٤). وينص المؤلف في مقدمة كتابه على أنه اختار نصوصه تلك من ديوان الهذليين والكامل للمبرد ونفح الطيب لابن الخطيب.
- الكتاب رقم ٦٨ الذي اختار المؤلف نصوصه من كتب التراث العربي، ومن النصوص التي وردت في الكتاب النصوص الآتية:
  - في بلاد البلغار لابن بطوطة (ص ٢٨١)

* بيت لحم .. وصف للأرض المقدسة. للادريسي (ص ٣٤٥)
* قصة هارون الرشيد وصالح منصور، من ألف ليلة وليلة (ص ٣٥٥).
* أبو الحسن هارون بن نصر النحوي، من نزهة الألباء لابن الأنباري (ص ٣٦٢)
* موت ملك سرنديب، لابن بطوطة (ص ٣٧٠)
* حكم .. لابن الجوزي (ص ٣٨١).
* موت الخليفة الثاني عمر بن الخطاب .. للطبري (ص ٤٠٢)
* قصص من مجاني الأدب للويس شيخو (ص ٤٦٣)

وكذلك بعض النصوص من البخلاء للجاحظ، ومقدمة ابن خلدون، وبعض الكتابات الحديثة لطه حسين وجورجي زيدان وتوفيق الحكيم وعباس العقاد وميخائيل نعيمة، فضلا عن قصائد من شعر إيليا أبي ماضي.

— الكتب رقم ١٠، ١٨، ٢٠، ٢١، قد اشتملت أيضا على آيات قرآنية. بل إن منها بعض سور القرآن الكريم التي صورت من المصحف الشريف.

أما الكتب التي اشتملت على نصوص معدلة من مصادر وكتابات عربية منشورة؛ فنذكر منها الكتاب رقم ١٨ بأجزائه الأربعة، الذي اشتمل على نصوص من كتاب مجاني الأدب وبعض كتب المنفلوطي وكتاب المطالعة العربية ولقد أحدث فيها المؤلف بعض التصرف.

ونذكر للكتب التي اشتملت على نصوص مترجمة؛ الكتاب رقم ٧٦ الذي يستهدف أساساً تعليم الخط العربي. والمؤلف يورد ترجمة انجليزية لبعض النصوص العربية الواردة بالكتاب ثم ترجمة لنصوص انجليزية أخرى.

ولقد أوردنا أمام خانة «رأي آخــر» ثلاثة كتب: وهي تلك التي لا تشتمل على نصوص متكاملة، وإنما تشتمل على جمل متناثرة لا رابط بينها سوى موضوع الدرس. و يشيع هذا الأسلوب في كتب تعليم العاميات العربية.

بقي أن نتناول الأمر الثاني عند الحديث عن النصوص التي تشتمل عليها الكتب. ذلك هو تقديم نموذج لتحليل تفصيلي بالأرقام والنسب المئوية لأنواع النصوص التي تشتمل عليها عينة من هذه الكتب. والكتب المختارة هنا هي تلك السلسلة التي ألفت لتعليم اللغة العربية للعمانيين العائدين (أرقام ١، ٩، ١٢).

والجدول رقم (٢٥) يوضح لنا أنواع النصوص التي تشتمل عليها الكتب. و يقصد بالكتاب الأول في هذا الجدول الكتاب رقم ١ و يقصد بالكتاب الثاني الكتاب رقم ٩ و يقصد بالكتاب الثالث الكتاب رقم ١٢.

جـــدول رقم (٢٥)

مسلسل	النصــوص	الكتاب الأول: العدد	الكتاب الأول: النسبة المئوية	الكتاب الثاني: العدد	الكتاب الثاني: النسبة المئوية	الكتاب الثالث: العدد	الكتاب الثالث: النسبة المئوية
١	نص قرآني	—	—	٢	٧٪	—	—
٢	نص خبري مؤلف	١٦	٥٧٪	١٩	٦٦٪	٢٠	٩٥٪
٣	محادثـــة	٤	١٤٪	٣	١٠٪	—	—
٤	جمل متفرقة	٧	٢٥٪	—	—		
٥	رسالة (طلب ترقية)	—	—	—	—	١	٥٪
٦	قصيدة شعر	—	—	١	٣٪	—	—
٧	دروس مراجعة	١	٤٪	٤	١٤٪	—	—
	المجموع	٢٨	١٠٠٪	٢٩	١٠٠٪	٢١	١٠٠٪

وواضح من هذا الجدول أن النصوص الخبرية المؤلفة خصيصاً للكتب هي السمة الغالية عليها. ولعل هذا أثر من آثار المنطلق الذي استند إليه تأليف هذه الكـتـب، كـما لو كانت كتبا لتعليم القراءة للأميين الكبار. وكان الأجدى أن يـلـتـفـت إلى حـاجة العمانيين العائدين من غير الناطقين باللغة العربية إلى ممـارسـة هـذه اللـغـة في أشكال حوارية مختلفة يعرفون من خلالها كيف يعبرون عن أنفسهم في مواقف الحياة.

٣٨ ــ من حيث تجريب الكتاب:

في بعض الأحيان يجري تدريس الكتاب على عينة صغيرة من الدارسين لفترة زمنية محددة. وفي شكل مذكرات قبل الطباعة. وفي ضوء نتائج التجريب هذا يتم تعديل الكتاب استعداداً لطبعه. والأسئلة التي نطرحها ونحن نحلل الكتاب هي: هل تم تجريبه قبل طباعته؟ ومتى جُرِّب؟ وماذا كانت صفات العينة التي جرب عليها؟ وكم كانت الفترة الزمنية التي استغرقها التجريب؟ وما مدى مساهمة الخبراء في تقويم وتطوير الكتاب في ضوء نتائج التجريب؟. إن مثل هذه الأسئلة تكشف لنا عن مدى ما في مراحل تأليف الكتاب من تخطيط وعلمية، وأخذ للأمور بما تستحقه من جدية تتناسب مع حجم المسئولية وشرف العمل. إن تأليف كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليس مجرد اختيار عشوائي لنصوص متفرقة من هنا وهناك، ثم إعداد تدريبات توليفية لا يضمها مبدأ، أولا يجمعها نظام ولا يبررها أساس علمي. إنه عمل علمي مخطط، وجهد شاق مستمر، يتطلب قبل ادعاء صلاحيته، كثيراً من جهود التأليف والتجريب والتعديل.

والجدول رقم (٢٦) يوضح لنا موقف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من التجريب.

جدول رقم (٢٦)

• تم تجريب الكتاب	(٢٧)
• لم يجرب الكتاب	(٦٥)
• رأي آخر:	(٨)

من هذا الجدول يتضح أن ٦٥٪ من الكتب لم يشر مؤلفوها إلى أنها خضعت للتجريب، بينما يتبين من كتب أخرى أنها خضعت للتجريب. منها الكتب رقم ٨، ٢٤، ٣٦، ١٠٠ ولقد أدرجنا أمام «رأي آخر» ثمانية كتب؛ أربعة منها نص مؤلفوها على أنها في مرحلة التجريب هي. رقم ٣٠، ٥٩، ٧٣، ٧٥، والكتب الأربعة الأخرى قد جربت عدة سنوات وطبقت ثم خضعت مرة أخرى للتجريب وإعادة الطبع. هذه الكتب هي: ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠.

٣٩ــ من حيث الاستفادة بالفروق بين العربية ولغة الدارس:

يشيع الآن بين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية اتجاه نحو الاستفادة من أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المستهدف تعليمها وبين اللغات الأولى للدارسين. ومن هنا بدأ ميدان الدراسات التقابلية واللغويات المقارنة يحظى باهتمام الباحثين ومؤلفي كتب تعليم اللغات الأجنبية.

والجدول رقم (٢٧) يبين لنا مدى استفادة المؤلفين من دراسة الفروق بين العربية ولغات الدارسين.

جدول رقم (٢٧)

• إلى حد كبير	(٣٥)
• إلى حد ما	(١٨)
• لا تتم الاستفادة من هذه الفروق	(٤٧)

بالنظر في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يمكن التمييز بين ثلاثة اتجاهات بارزة: أولها وهو استفادة بعض المؤلفين من معرفة الفروق بين العربية ولغة الدارسين إلى حد كبير. و يظهر ذلك، إما بشكل صريح عن طريق إشارة المؤلفين إلى ذلك أو بشكل ضمني يستطيع الباحث تبينه من خلال عدة مشيرات في الكتاب (منها معالجة الأصوات ونوع التراكيب التي يشتمل عليها الدرس ونوع التدريبات وعددها . . . الخ).

إن عدداً كبيراً من مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية من غير الناطقين بها، وهم بلا شك أحسوا بقدر الصعوبات التي تواجه أبناء جماعتهم اللغوية في تعلم العربية، كما أحسوا بهذه الصعوبات أيضا في أثناء تعليمهم هذه اللغة في الفصول الجامعية .

ومن المؤلفين من حدد نطاق استفادته من معرفة الفروق بين اللغتين . وأخيراً منهم من لم يشر إلى أي نوع من الإفادة من هذه المعرفة، كما لم يتضح من كتبهم ما يشير إلى ذلك .

٤٠ ـ إضافات خاصة بإعداد الكتاب:

نود أن نسجل هنا بعض الملاحظات الخاصة باعداد كتب معينة . منها : صدر الكتاب رقم ٢١ في ثلاثة كتب منفصلة، أولهما الكتاب المصور للتلميذ وهو خاص بالمرحلة الصوتية من تعليم اللغة العربية للأطفال المسلمين، والثاني كتاب مرشد المعلم، وهو مصاحب لكتاب المرحلة الصوتية ومساعد أيضا على فهم محتوى الكتاب الآخر، أما الكتاب الثالث فيمثل الجزء الأول من كتاب الوحدات يليه كتاب رابع، تحت الطبع (حتى تاريخ تأليف هذا الكتاب) وهو يمثل الجزء الثاني من كتاب الوحدات . والملاحظ أن هذا الكتاب مثل

سلسلة كتب قطر (رقم ١٥ و ١٦ و ١٧) قد وضعت في ضوء برنامج محدد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وفصلت دروسه لتناسب ساعات وإمكانيات هذا البرنامج. و ينص مؤلفو الكتاب رقم ٢٠ على أنه مجرد عدد من سلسلة متكاملة يستغرق تدريسها أربع سنوات بالمرحلة الابتدائية، كما أنهم يشيرون إلى استفادتهم من التراث العربي فيما يخص طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولعل مما يساعد على فهم هذا الكتاب قراءة الدراسات التي قدمت في إحدى الندوات بخصوص تاريخ تأليف الكتاب(١).

— أبرزت مؤلفة الكتاب رقم ٨١ عدة حقائق في مقدمة كتابها. من أهم هذه الحقائق أنها وإن كانت أجنبية على اللغة العربية،إلا أن كتابها قد خضع لمراجعات قبل طبعه، وذلك من عدد من أساتذة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فضلا عن تحريره من شخصين: أحدهما أعد التحرير العربي (كتابة الكلمات العربية)، والآخر قام بالتحرير الإنجليزي.

— صدر الكتاب رقم ٨٢ في قسمين كاملين: أحدهما عرض مباشر باللغة الفرنسية لقواعد النحو، أو لما سماه المؤلف بالحد الأدنى من النحو في ٢٥ درساً دون أية تدريبات. أما القسم الثاني فهو نصوص عربية معاصرة مختارة مع شرح وتحليل لها دون تدريبات أيضا.

— أشار مؤلف الكتاب رقم ٢١ إلى أنه كان قد صدر في شكل سلسلة مقالات في إحدى المجلات ثم جمعه في كتابه هذا.

(١) أحمد الكردي، دراسة حول تاريخ كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالاتحاد العالمي للمدارس اعربية الاسلامية الدولية. قدمت إلى ندوة خبراء تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض - فبراير ١٩٨٢م

ـ صدر الكتاب رقم ٧٣ كجزء من متطلبات رسالة دكتوراة أعدها المؤلف كما سبق أن أشرنا. ومن اللازم لمن يريد استخدام هذا الكتاب أن يقرأ الفصل الثالث من هذه الرسالة (ص ٢٨/٤٠)، فضلا عن شرائه لعدد من الأسطوانات المصاحبة للكتاب المتوفرة بمكتبة جامعة يوتا.

خامسا: لغة الكتاب:

اللغة المقدمة في كتب تعليم اللغات تمثل لُبّ العملية التعليمية. واللغة العربية شأن معظم لغات العالم ذات مستويات مختلفة في استخدامها، فعلى المستوى الزماني أو الرأسي نجد مستويين رئيسيين:
أولهما لغة التراث وثانيها لغة الحياة المعاصرة (مع الأخذ في الاعتبار أن الفرق بينهما لا يصل إلى حد اعتبار إحداهما غريبة عن الأخرى). وعلى المستوى المكاني أو الأفقي نجد عدة مستويات. هذا فضلا عن اعتبارات أخرى خاصة بلغة الكتاب نعرضها في القسم التالي.

٤١ ـ من حيث نوع اللغة:

اللغة التي تشتمل عليها كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها تختلف باختلاف طبيعة المقرر، وفلسفة النظرة إلى اللغة ودورها في المجتمع المحلي والقومي، وحاجات الدارسين، وغير ذلك من عوامل. فقد تكون لغة دينية تركز على مفردات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة. وقد تكون فصحى التراث. وقد تكون عربية تخصصية (طب، هندسة، صناعة، تجارة... الخ). وقد تكون عامية معاصرة سائدة في بعض البلاد العربية. وقد تكون أخيراً لغة عربية فصحى سهلة يستطيع الإنسان العربي في المجتمع

المعاصر أن يفهمها و يتعامل إلى حد كبير بها، إنها لغة الكتابة وأجهزة الإعلام والمحاضرات والأحاديث العامة واللقاءات الرسمية والتعليم، وغير ذلك من مجالات ثقافية وتربوية مختلفة، إنها باختصار ما يطلق عليه بالفصحى المعاصرة Modern Standard Arabic أو كما يترجمها البعض بالعربية المعيارية المعاصرة.

جدول رقم (٢٨)

• عربية التراث	(٣٠)
• عربية معاصرة	(٤٣)
• لغة دينية	(٢)
• عربية تخصصية (طب، هندسة، صناعة، تجارة... الخ	(٦)
• عامية معاصرة	(١١)
وما هي ؟	
• أي آخر	(٨)

يتبين لنا من هذا الجدول أن الاتجاه الشائع في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو تعليم الفصحى المعاصرة بالمفهوم الذي سبق عرضه، بينما نجد أن ٣٠٪ من الكتب تعتمد على لغة التراث في تعليم اللغة العربية، و يشيع في هذه الكتب استخدام اصطلاح Classical Arabic . و يقصد معظم المؤلفين بهذا المصطلح لغة الشعر في عصوره الأولى، وكذلك المفردات العربية التي كانت شائعة الاستخدام في هذه العصور. وأصبحت غريبة عن الاستخدام المعاصر إلى حد ما. إلا أننا نلحظ أن بعض المؤلفين الغربيين ينظر إلى لغة التراث هذه نظرة مغرضة تكشف عن اتجاه سيىء نحو اللغة العربية

الخاصة بلغة القرآن الكريم. من هؤلاء مؤلفا الكتاب رقم ٦٨. يشرح المؤلفان قاعدة المفعول معه ص ٣٩٧ و يأتيان بالمثال الآتي: «سافر زيد وأخاه» ثم يقولان:

This usage is rather antique, it is found in poetry and the Quran, and is not recommended to the student for general use!

هذا الاستعمال اللغوى في عرف هذين المؤلفين قديم مهجور ولا يجداه إلا في الشعر العربي والقرآن الكريم ومن ثم لا يوصيان بالاستخدام العام له!

في ضوء هذا المثال لا نستطيع أن نبرىء كل المؤلفين الغربيين من اتجاهاتهم السلبية نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية في المواطن التي يتحدثون فيها عن لغة التراث. وكم كان بودنا الرد على مثل هذه العبارات لولا ضيق المجال. فضلا عن توفر العديد من المقالات والكتب التي تكفينا مؤونة الرد.

أما من حيث الكتب التي تعلم الدارسين عاميات عربية فهي محدودة في هذه الدراسة، ولم يتوفر لنا منها سوى أحد عشر كتاباً. منها ما يعلم العامية المصرية (الكتب رقم ٤١، ٥٦، ٦٤، ٩٦). ومنها ما يعلم العامية الحجازية (الكتاب رقم ٨١). ومنها ما يعلم العامية اللبنانية (الكتاب رقم ٧٧). ومنها ما يعلم العامية التونسية (الكتاب رقم ٧٠). ومنها ما يعلم العامية الفلسطينية خاصة لهجة أبناء القدس (الكتاب رقم ٨٦). ومنها ما يعلم العامية العراقية (الكتاب رقم ٩٥) ومنها ما يعلم العامية المغربية (الكتاب رقم ٤٣) ومنها ما يعلم عامية أخرى يطلق عليها العامية المعيارية collequial Standard (الكتاب رقم ٦٦)، ومنها ما ينتقل من الفصحى إلى العامية (الكتاب رقم ٦٠).

هذا.. ونجد بين أيدينا ثلاثة كتب تعلم لغة القرآن الكريم، وأولها رقم

٢٠ وقد ألف للأطفال المسلمين، وثانيهما رقم ٢١ وقد ألف ليتعلم الكبار لغة القرآن الكريم وكذلك الكتاب رقم ٢٦ الذي ألف لتعليم لغة القرآن الكريم من خلال اللغة الفرنسية.

أما عن الكتب ذات اللغة التخصصية فقد أشرنا إلى ستة منها هي:

— الكتاب رقم ٥٢ الذي ألف للمتخصصين في أقسام الدراسات الإسلامية بالجامعات الأوروبية.
— الكتاب رقم ٤٥ الذي ألف للمشتغلين بشركة (أرامكو)
— الكتاب ٣، ٤، ٥ التي ألفت للمشتغلين بهيئة الأمم المتحدة.
— الكتاب رقم ٥٤ الذي ألف للمتخصصين في التراث الجغرافي العربي.

ولقد فرضت طبيعة جمهور كل كتاب مما سبق اختيار مفردات معينة والتركيز على مصطلحات خاصة.

وقد أدرجنا أمام "رأي آخر" الكتب التي تختلط فيها الأمور، فبينما هو يعلم الفصحى يستخدم أحياناً تعبيرات عامية، وكذلك أدرجنا الكتب التي تتحدث عن خصائص اللغة العربية أكثر من تعليمها هذه اللغة للدارسين. وأخيراً فقد أدرجنا الكتاب رقم ١٩ الذي وضع مؤلفوه خطة للتناول اللغوي فيه و يعرض لنا أحد المسئولين عن تأليفه هذه الخطة بقوله:

«إذا كان الكتاب الأول قد أعطى أساسيات اللغة العربية دون التعرض للتفاصيل النحوية. كما أنه قدم أنماطا لغوية مبسطة. وإذا كان الكتاب الثاني قد خطا خطوة بالمستمع أحاطته بالقواعد الأساسية للنحو العربي، كما أنه زود المستمع بأنماط لغوية كثيرة ومتعددة وزود المستمع بمادة للقراءة تعتمد على الحياة اليومية للمثقف العربي، فإن ما قدم للدارس في الكتاب الثالث

بجزئية الأول والثاني هو أنماط من اللغة العربية الحديثة الفصحى وهو ما يجده الدارس عادة في الجرائد التي تصدر في القاهرة أو تطبع في بغداد، وهي اللغة العربية التي يتحدث بها المثقفون في دمشق أو يذيع بها المذيع العربي من محطة الإذاعة في لبنان فهي اللغة المكتوبة للمتعلمين في العالم العربي، وإلى جانب اللغة الفصحى الحديثة العربية فإن الكتاب الثالث يعطي نماذج من الأدب العربي التقليدي الذي هو تراث تعتز به الأمة العربية بل يعتز به المسلمون جميعاً لأنه تراث الأدباء من المسلمين سواء منهم العرب أو غير العرب». (علي رشدي ١٩ ص ٢٨٤).

٤٢ ــ من حيث صحة اللغة:

من نافلة القول الإشارة إلى ضرورة أن تكون اللغة التي يتعلمها الدارس لغة صحيحة. ومع التسليم بهذا إلا أن من الملاحظ شيوع أخطاء نحوية في بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إما للتسرع في إخراج الكتاب وعدم مراجعته بعد الطباعة، وإما لأن مؤلفيه من غير الناطقين بالعربية أصلا وما أكثر هؤلاء! ومن اللازم في تحليل الكتاب وتقويمه النظر بعين فاحصة لما يقدم في هذا الكتاب من مضمون لغوي، وحساب الأخطاء اللغوية المتناثرة في الكتاب وتصنيفها.

وليس المقصودُ بالأخطاء اللغوية هنا مجرد الأخطاء النحوية أو الصرفية وإنما يتسع هنا ليشمل كل ما هو غير صحيح من حيث الأداء اللغوي بشكله العام، و بصورته التي يستخدمها الناطقون بهذه اللغة.

والجدول رقم (٢٩) يبين لنا مدى صحة اللغة المستخدمة في كتب تعليم

اللغة العربية لغير الناطقين بها(1).

الجدول رقم (٢٩)

• صحيحة تماما	(٥٩)
• صحيحة إلى حد ما	(٢٥)
• فيها أخطاء كثيرة	(١٢)
• رأي آخر	(٤)

يتضح من هذا الجدول أن ٥٩٪ من الكتب ذات لغة عربية صحيحة إلا أنه يتضح أيضا أن ١٢٪ من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تشيع فيها الأخطاء. ونود أن نتحدث عن ثلاثة أنواع من الكتب ونحن نتناول مدى صحة اللغة:

— نوع تسجل على مؤلفيه مآخذ كثيرة في أسلوب الكتابة، منها الكتاب رقم ٦٨. ففي هذا الكتاب تكثر الاستعمالات اللغوية غير المناسبة، إما من حيث اللفظ أو من حيث التراكيب. فمن حيث اللفظ نذكر هذه الأمثلة: يقول المؤلف ص ٢٨٦ «زلزل الولد شجرة التفاح ووقع تفاح كثير منها». وفي نفس الصفحة ترد هذه الجملة: «زحزحوا قلوبكم بالتقوى يا مؤمنين» ومن حيث التراكيب ترد الأمثلة الآتية: ص ٣٨٢ «لي صعوبة كثيرة مع أسماء المسلمين» (واختار أسماء المسلمين بالذات!) ص ٣٩٠ «اعتقل المجرم واقترح الناس بإعدامه». وص ٣٩٣ «كم تفاحا في المطبخ». وص ٤١٠ «فهو جعل يجري حتى

(1) يقصد بالصحة هنا مدى التزام الكاتب بقواعد النحو والصرف والإملاء وسلامة الصياغة اللغوية.

وصل إلى الجنب الآخر»، و يستخدم المؤلف أحياناً ألفاظاً عامية أو معربة. ففي ص ٣٦٣ يقول: «كان لي أكبر بخت حيث اكتشفت فضة ومعادن أخرى في الولاية الجنوبية» وص ٣٦٢ يقول: وللبخيت الذي له أكثر مما يكفيه»! كما يستعمل أحياناً مفردات صعبة ففي ص ٢٨٦ يقول: «يا مخرنطم إن شأنك سوف يضمحل في المستقبل».

ومن المآخذ التي نسجلها على الكتاب رقم ٨٧ ما يشيع فيه أيضا من أخطاء في الكتابة، ففي ص ٣٠ تكتب الكلمات الآتية خطأ: مئة — هيأة — مأة اجراءى. كما نلاحظ أن المؤلف كتب الهمزة على (ال) وهي حرف تعريف، ثم أبدلها في ص ٣٨ بعلامة الوصل (صـــ) ثم حذف الهمزة أو علامة الوصل إطلاقاً حتى مع ما يتطلب وضع الهمزة عليه مثل: أسبوع، أشجار (ص ٤٦) وفي ص ١٣ نجد أخطاء في النبرة ورسمها، حيث يكتب (كبرى — كبير) وفي ص ١٤ يكتب: يلنزلون. وفي ص ١٥ يكتب كلمة منلبر، تدبلير.

والمآخذ أيضا كثيرة على الكتاب رقم ٩٢. فالمؤلف يجمع جموعاً خاطئة مثل، العوائد جمع عادة (ص ٢٤٨ و ص ٤٢ بالمفتاح) والضابطين جمع ضابط (ص ٣٢٦) والتلامذة جمع تلميذ (ص ٦ بالمفتاح) والنساء الحاضرة (ص ٧ بالمفتاح) وهكذا كما نجد عدداً كبيراً من التراكيب الخاطئة. منها:

— في قرب المدينة
— يا بنت لما احررت؟
— لا لي طاقة لمقاومة المصائب.
— أخذوا يتمرمرون.

ــ اجلس على مكانك
ــ ليس الهموم على صنفا واحداً
ــ فتش على كيسك!
ــ الظبي كلما اقتربنا إليه كان يزيد نفوراً وابتعادا.
ــ عندنا حاضر خادمنا.

إن هذه نماذج من الأساليب المعوجة التي تكثر في الكتاب فضلا عن تلك التي لا تفهم مثل: من الأشتاء تقبيل الأ يدي!

كما يستخدم المؤلف كثيراً من الألفاظ العامية رغم إغراقه في الفصحى. فيستخدم مثلا الكلمات الآتية: كويس ــ تعبان ــ زعلان ــ مبسوط ــ لا تفتكر شويه ــ كباية الماء ــ الحلوان..

ونجد في الكتاب رقم ٩٤ أخطاء كثيرة في الإستخدام اللغوي سواء من حيث الألفاظ أو التراكيب. فمن حيث الألفاظ نقرأ الكلمات الآتية: هؤلاء ــ هتين ــ هتان ــ كما تكتب اللَّذَين هكذا «الذين» واللذان تكتب «الذان». والجموع الخاطئة كثيرة منها:

ــ هن خياطات مشغولة (ص ٢٥٨)
ــ إن أظفار البنات نظيفة وأظفار الولد وسخة (ص ٢٥٩)
ــ رجال قبيحة (ص ٢٦١)
ــ الكلاب ينمون (ص ٢٦٢)
ــ قدم الجيش يضربون طبولهم (ص ٢٦٢)

ومن التراكيب اللغوية الخاطئة نذكر ما يلي:
ــ يكون القافلة سارت أياماً كثيرة (ص ٢٧٠)

ـــ استخلف الأمير ابنه في غيوبه (ص ٢٧١)
ـــ صعد مسلمة في السطح باكياً أبوه (ص ٢٠٧)
ـــ تعتقد أن الله أحد وأن يغفر للنادمين (ص ٢٧٣)

وبعد.. فهل ننتظر من مؤلفي هذه الكتب أن يعلموا اللغة العربية وهم يخطئون في إستخدامها ويجهلون أصولها؟ ولمثل هذه المواقف قيل فاقد الشيء لا يعطيه!

ـــ النوع الثاني من الكتب يستعمل مؤلفوه اللغة استعمالا صحيحاً. إلا أن بعض استعمالاتهم للغة لم يعد مستعملا بالضرورة على هذا النحو في كتابات العرب المعاصرين. ومن الأمثلة التي نوردها للتدليل على ذلك ما يرد في الكتاب رقم ٤٤. ففيه، نقرأ هذه الجملة «البارحة اتصلت بأحد الموظفين في وزارة الثقافة». إن هذا الاستخدام مطابق لبنية الجملة الألمانية، فالفعل اتخذ مكانه في المقام الثاني كما تقضي القواعد الألمانية في حين أن الاستخدام العربي يقدم الفعل عادة في مثل هذه الحالة، فنقول: اتصلت البارحة. وكذلك في الجملة: القاموس كان موضوعاً على الرف الأسفل «وكذلك الجملة» الدكان المذكور يوجد على الجانب الأيمن» (ص ٢٦٦).

وبالرغم من أن اللغة المستعملة في الكتاب رقم ١٠ صحيحة إلا أننا نلحظ تعسفاً في بعض التراكيب اللغوية يصل إل حد الركاكة.. كأن يستعمل المتنافر من الحروف. من هذه التراكيب ما يلي:

ـــ درب دار بادي The road of Badis house
ـــ برد زاد بادي Badis food became cold
ـــ درس ساري دروس دين! (ص ١٩) Sari studied religion lessons
ـــ زار بادي دار نوري! Badi visited Nuris house

و يستعمل الكتاب رقم ٧١ مصطلحات نحوية غريبة إلى حد ما . منها ما يرد ص ٣٥٩ حيث نجد عنوانا هو: الفعل الالتزامي (و يقصد به الفعل المسبوق بلام الأمر) وكذلك نجد مصطلح: الفعل الوجوبي (و يقصد به الفعل المسبوق بكلمات مثل: ينبغي ويجب و يلزم..).

ومع حرص مؤلفي الكتاب رقم ٨ على الاستعمال اللغوي الصحيح إلا أننا نقرأ ص ٨١، جـ١ التركيب اللغوي الآتي: سأقابل الأستاذ الذي درسني وستقابلان الأستاذ الذي درسكما. ونقرأ في المقدمة عبارة: تساهم هذه التمارين. والصحيح تسهم هذه التمارين وجدير بالذكر أننا أوردنا هذه الكتب أمام خانة «رأي آخــر».

— أما النوع الثالث من الكتب فيضم تلك التي يراعي مؤلفوها صحة اللغة المستعملة إلى حد كبير إلا أنه ترد فيها استعمالات غير شائعة، مثل الكتاب رقم ٨٦ الذي تكثر فيه التراكيب التي لم تعد مناسبة للإستعمال المعاصر للغة.. كما نجد في بعض الكتب أخطاء إملائية مثل الخطأ في همزتي الوصل والقطع. ففي الوقت الذي تكتب فيه الهمزة على (ال) يغفل كتابة الهمزة في الكلمات التي ترد فيها همزة القطع.

و يشيع في الكتاب رقم ١٨ استعمال حروف الجر بالتبادل حتى ولو كان استعمالا خاطئاً أو غير شائع كما نجد في المثال الآتي:
ما رأيك بجواب الذئب ؟ بدلا من: ما رأيك في جواب الذئب ؟ (ص ٥٨ جـ٤).وأخيراً نجد كثيراً من التراكيب المصطنعة والجمل التي لا معنى لها ! مثل: رأس الديك قاس، الزهور هدية الوزير ولكن المجلة للتلميذ، هذه السنة سهلة في المدرسة (ص ٦٠/٦١).

٤٣ــ من حيث استخدام اللغة الوسيطة(١):

يقصد باللغة الوسيطة هنا الاستعانة في تعليم اللغة العربية بلغة أخرى، يفهمها الدارس، كأن تكون لغته الأم أو القومية أو لغة أجنبية أخرى يعرفها.

و يوضح الجدول رقم (٣٠) نسبة استعمال اللغة الوسيطة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

جدول رقم (٣٠)

• نعم	(٨٨)
• لا	(١١)
• رأي آخر	(١)

و يتبين من هذا الجدول أن ٨٨٪ من الكتب يستعمل لغة وسيطة في تعليمه اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما نجد أن كتاباً واحداً لا يستعمل لغة ما، عربية أو وسيطة! وهو كتاب المرحلة الصوتية لتعليم الأطفال اللغة العربية (الكتاب رقم ٢٠).

هذا وتتنوع اللغات الوسيطة المستعملة في هذه الكتب ونستطيع أن نصنفها إلى ١١ صنفاً من الكتب وهي كما يلي:

ــ ما يستعمل الإنجليزية و يبلغ ٦٠ كتابا.

ــ ما يستعمل الألمانية و يبلغ ٧ كتب

ــ ما يستعمل الأردو و يبلغ ٦ كتب

ــ ما يستعمل الفرنسية و يبلغ ٦ كتب

ــ ما يستعمل الفارسية و يبلغ ٣ كتب

(١) يقصد باللغة الوسيطة intermediate language

— ما يستعمل ثلاث لغات «الإنجليزية والفرنسية والألمانية» وهو الكتاب رقم ٨٥.
— ما يستعمل لغتين «الإنجليزية والفرنسية» وهو الكتاب رقم ٣١.
— ما يستعمل البرتغالية وهو الكتاب رقم ٣٢
— ما يستعمل التركية وهو الكتاب رقم ٧١
— ما يستعمل الملايوية وهو الكتاب رقم ١٤
— ما يستعمل الأندونيسية وهو الكتاب رقم ٢

٤٤ ـ من حيث مواقف استعمال اللغة الوسيطة:

تتفاوت المواقف التي تستعمل فيها اللغة الوسيطة. إن من الكتب ما يستعملها في كل عناصر الدروس، ومنها ما يستعملها في بعض عناصر الدروس. ويوضح الجدول رقم (٣١) مجالات استعمال اللغة الوسيطة في هذه الكتب.

جدول رقم (٣١)

• في ترجمة النصوص	(٧)
• في ترجمة المفردات	(٢٦)
• في ترجمة التراكيب	(١٨)
• في شرح القاعدة (نحوية أو املائية)	(١٧)
• في شرح ما ذكر	(٤٥)

يتضح من هذا الجدول أن ٤٥ كتابا استعملت اللغة الوسيطة في مختلف

عناصر الدرس بنسبة ٥٠٪ تقريباً من الكتب التي استعملت لغة وسيطة، كما أنها منها ٧ كتب تترجم فيها نصوص الدروس ترجمة كاملة.

٤٥ ـ من حيث نسبة استعمال اللغة الوسيطة:

من الكتب ما تغلب اللغة الوسيطة عليه، ومنها ما تغلب اللغة العربية عليه، ومنها ما تستعمل اللغة الوسيطة فيه بشكل معتدل. و يوضح الجدول رقم (٣٢) عدد الكتب التي تتدرج تحت كل نوع.

جدول رقم (٣٢)

• اللغة الوسيطة هي الغالبة على الكتاب	(٤٣)
• تستعمل اللغة الوسيطة بشكل معتدل	(١٦)
• اللغة العربية هي الغالبة على الكاتب	(٢٠)
• رأي آخـــر:	(٩)

من هذا الجدول يتضح أن اللغة الوسيطة هي السائدة في ٥٠٪ تقريبا من الكتب التي تستعمل لغة وسيطة (وعددها ٨٨) بينما نجد أن ٢٥٪ من هذه الكتب تقريبا يقل فيه استعمال اللغة الوسيطة.

هذا.. ولقد أدرجنا أمام «رأي آخر» عدداً من الكتب التي لا يستخدم فيها الحرف العربي، وهي من بين الكتب التي تدرس إحدى العاميات العربية..

أما رأينا في استخدام لغة وسيطة فنجمله فيما يلي: إن الاتجاه الحديث في تعليم اللغات الأجنبية يجيز استعمال لغة وسيطة في حالات قليلة وضرورية،

حين لا يغني عن استعمالها بدائل أخرى . ومن هذه الحالات إلقاء تعليمات للتدريبات اللغوية في بداية تعلم اللغة إذا لم يكن من بين المفردات التي تعلمها الدارس ما يساعد على إلقائها باللغة المستهدفة (العربية هنا) . ومن هذه الحالات أيضا، عندما تستعمل كلمات مجردة يصعب تماما على المعلم تمثيلها أو تجسيدها في وسيلة من وسائل الإيضاح أو اشارة من إشارات التفاهم أو ملامح الوجه أو غيرها .

ومن هذه الحالات أيضا، عندما يضطر المعلم إلى استعمال تدريبات علاجية لتصحيح أخطاء يصعب تصحيحها باستعمال اللغة الجديدة . المعيار في هذه الحالات التي ذُكرت هو تجنب تثبيت مفاهيم خاطئة عند الدارس أو تعذر فهمه لتعليمات معينة، مما يؤدي إلى خطئه في أداء المطلوب.وعلى أية حال تبقى القاعدة الآتية صحيحة . وهي أن الكتاب الجيد هو الذي يشتمل على مواقف لغوية لا تحوج المعلم إلى استعمال لغة وسيطة لشرحها . إنه هو ذلك الكتاب الذي لا يستعمل اللغة الوسيطة إلا عندما تَعِزُّ عليه الوسائل الأخرى في إيصال المفاهيم وإكساب المهارات اللغوية .

٤٦ ــ من حيث البناء على خبرات الدارسين:

هنا مبدأ تربوي تقره كافة النظريات وتعمل به مختلف البرامج . والمؤلف الجيد لكتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو ذلك الذي يعرف مدى إلمام الدارسين باللغة العربية، فيقدم لهم المعلومات الجديدة في سياقات وأشكال لغوية مألوفة . و يظهر هذا بلا شك عند تحليل الكتاب سواء في مقدمته أو من خلال النصوص والتدريبات .

والأمر نفسه يصدق على معرفة الدارسين بالحرف العربي . إن من لغات

الدارسين ما يكتب بالحرف العربي Arabic script مثل الفارسية والأردو والبشتو والهوسا وغيرها.

ولا شك أن مؤلف الكتاب الجيد هو ذلك الذي يستفيد من هذه الخبرة التي يتمتع بها الدارسون من الناطقين بهذه اللغات.

وسوف نقسم الحديث عن ذلك إلى قسمين: أولهما عن مدى افتراض المؤلف للخبرة السابقة للدارس باللغة العربية. وثانيهما عن مدى افتراض المؤلف لخبرة الدارس السابقة بالحرف العربي.

والجدول رقم (٣٣) يبين لنا منطلقات الكتب من حيث الخبرة السابقة باللغة العربية.

جدول رقم (٣٣)

• يبني الكتاب في ضوء خبرة الدارس السابقة	(٣١)
• يفترض في الدارس عدم الخبرة باللغة العربية	(٦٩)

والملاحظ في هذا الجدول أن ٣١٪ من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يبنى في ضوء الخبرة السابقة للدارس باللغة العربية، ونعرض فيما يلي نماذج من المهارات اللغوية التي يشترطها مؤلفو بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

— فمؤلف الكتاب رقم ٨٩ يقرر في مقدمته أنه ينبغي للطالب قبل أن يبدأ دراسة كتابه أن يكون قد تعلم عدة مهارات منها:
   • نظام الكتابة العربية.
   • النطق الصحيح للأصوات العربية.

* معرفة قواعد النبر والمقاطع في اللغة العربية
* نظام الكتابة الصوتية

— ينص مؤلفا الكتاب رقم ٥٨ على أنه تسيق كتابهما هذا مرحلة تمهيدية يتعلم فيها الدارس المهارات والقدرات اللازمة لدراسة هذا الكتاب. ومن هذه المهارات: معرفة أصوات العربية رسماً ولفظاً ليتجنب الخطأ في القراءة والكتابة والاستماع والترديد قبل استعمال هذا الكتاب. ولا يقتصر المؤلفان على تحديد المهارات، وإنما يقترحان أيضا المدة اللازمة لاكتساب هذه المهارات بأنها ثلاثون ساعة لا تزيد، ليدرس أصوات اللغة العربية ويعرف رسمها ونطقها، يقضي التلميذ نصفها في قاعة الدرس والنصف الآخر يصرفه التلميذ وحده في الدراسة والتمرين. ويزيد المؤلفان على ذلك فيقترحان اسم الكتاب الذي يفضل أن يكون الطالب قد درسه لاكتساب هذه المهارات قبل بدئه دراسة كتابهما هذا. والكتاب الذي يقترحانه هو كتاب رايس Rice المدرج في قائمة الكتب التي تم تحليلها ورقمه ٨٧.

— تحدد مقدمة الكتاب رقم ٩٨ فترة الدراسة السابقة التي يلزم الدارس أن يكون قد مر بها قبل دراسته هذا الكتاب بسنتين كاملتين، يقضيهما في تعلم كتاب تمهيدي يدرسه في المستوى الابتدائي، وكتاب آخر يدرسه في المستوى المتقدم، حتى يستطيع الدارس الحصول على كل المهارات والقدرات اللازمة لفهم لغة التراث Classical Arabic في السنة الثالثة.

— يسلم مؤلفا الكتاب رقم ٧٤ في مقدمته بأن الدارس لديه معرفة بالصوتيات والمقاطع بشكل عام، كما تستعمل في هذا الكتاب، وإذا لم يكن كذلك فعلى الدارس أن يسأل معلمه ليشرحها له وليرجع إلى مراجع أخرى حددها الكتاب.

ننتقل بعد ذلك إلى القسم الثاني من هذا السؤال والخاص بافتراض المعرفة السابقة للخط العربي. و يوضح الجدول رقم (٣٤) منطلقات الكتب من حيث افتراض إجادة الدارس للخط العربي.

جدول رقم (٣٤)

• يفترض من الدارس أن تكون لغته اليومية مما يكتب بالحرف العربي «أردو...الخ»	(١٢)
• يفترض في الدارس أن يكون قد تعلم الحرف العربي	(٣٢)
• لا يفترض في الدارس معرفة سابقة بالحرف العربي	(٤٩)
• رأى آخر	(٧)

من هذا الجدول يتبين أن ١٢٪ من الكتب قد افترض مؤلفوها أن تكون لغة الدارس مما يكتب بالحرف العربي. وتضم هذه النسبة نوعين من الكتب. النوع الأول ما ألف لمتحدثي اللغتين الأردية والفارسية وكلاهما يستعمل الحرف العربي، و يتبين ذلك من استعمال كل منهما لغة وسيطة. والنوع الثاني، ما ألف لمتحدثي هاتين اللغتين إلا أنه لم يستعمل أيٌّ منهما لغة وسيطة مثل الكتاب رقم ٢٧ لمؤلفه ف. عبد الرحيم.

أما من حيث الكتب التي تفترض في الدارس أن يكون قد تعلم الحرف العربي، فنسبتها ٣٢٪ وتضم الكتب المؤلفة للمستويين المتوسط والمتقدم والمتخصص، فضلا عن كتب تعليم الخط العربي التي تستهدف تحسين مستوى الدارس في الخط لا تعليمه فقط مثل الكتاب رقم ٨٧.

وقد أدرجنا أمام «رأي آخر» سبعة كتب، منها ما لم يستعمل مؤلفه

الحرف العربي في تعليمه العاميات العربية، ومنها ما اقتصر على مجموعة من الصور لتعليم الأصوات العربية (الكتاب رقم ٢٠) بالإضافة إلى الكتاب رقم ١٨. فبالرغم من أن هذا الكتاب قد ألف لمتحدثي الأردية، وبالرغم من التشابه الكبير بين الحروف العربية والأردية إلا أن الناشر كلّف أستاذاً آخر، غير مؤلف الكتاب، بتأليف الجزء الأول كمقدمة تمهيدية لتقديم الحروف العربية للدارس واستعمال الكتابة الصوتية.

٤٧ ــ إضافات خاصة بلغة الكتاب:

نود أن نسجل هنا بعض الملحوظات الأخرى على نوع اللغة المستعملة في عدد من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

ــ تصدى مؤلفا الكتاب رقم ٣٦ لمشكلة الفصحى والعامية، وحددا موقفهما من هذه المشكلة بالصورة الآتية التي يجملانها في هذه العبارات: إن ما نقدمه من حوار في هذا الكتاب ليس صورة مطابقة للغة الحياة المستعملة في الشارع والمعاملات اليومية، وإنما هو وسيلة يستطيع الدارس بواسطتها الاستفادة منها في الحياة اليومية بطريقتين:
بطريقة مباشرة باستعمال ما يدرسه في الاتصال بالمجتمع الذي حوله.
وبطريقة غير مباشرة وذلك بتقريب اللغة اليومية له. ومن ثم عمدنا إلى تجنب الإعراب في الدروس الأولى بخاصة وإلى اختيار ألفاظ الفصحى الأقرب إلى العامية وكذلك التراكيب الفصيحة التي يمكن للدارس استعمالها بعد إجراء تعديل طفيف على أصلها العامي. (ص: و، ز من المقدمة)

ــ استند فولرز في تعليمه للعامية المصرية في كتابه رقم ٩٦ إلى بعض الكتابات العامية في مصر. من ذلك أنه قدم نصاً بالعامية المصرية

مطبوعا في ترجمة محمد عثمان جلال للرواية الفرنسية Tartuffe, Moliere المترجمة إلى العربية بعنوان: الشيخ متلوف التي طبعت بالقاهرة سنة ١٩٢٠ بمطبعة وادي النيل في ٨٧ صفحة.

- بالرغم من تعليم بعض الكتب للفصحى المعاصرة إلا أن مؤلفيها يستعملون أحياناً أمثالا عامية. من ذلك مثلا أن مؤلف الكتاب رقم ٧٢ يستعمل الأمثال الشعبية الآتية: كل حركة وفيها بركة، ضربني وبكى وسبقني واشتكى، عصفور في اليد ولا عشرة في الشجرة (ص ٧٣، ص ١١٩ جـ١).
- من الكتب ما يستعمل لغة مغرقة في القدم والغرابة. إن من الكتب ما تشيع فيه المفردات الصعبة التي لا مندوحة عن استخدام القاموس لفهمها! كما نجد من الكتاب رقم ٩٣ على امتداد الصفحات من ص ٢ إلى ص ٨٦، كذلك في الكتاب رقم ٦٨ على امتداد الصفحات من ٢٨٦ إلى ٣٦٢.

سادساً: طريقة التدريس:

الكتاب المدرسي يحدد طريقة التدريس أو يوحى بها. والمدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتمشى مع الكتاب المدرسي. والطالب يتأثر بطريقة التعلم التي تستفاد من طريقة الكتاب المدرسي (أبو الفتوح رضوان وآخرون، ١، ص/٨).

والحديث عن طريقة التدريس في الكتاب يتطلب منا أن نتناول عدة أمور، منها: تقديم المادة التعليمية وطريقة التدريس المتبعة ووسائل التعرف عليها وغير ذلك من عناصر.

٤٨ ــ من حيث تقديم المادة التعليمية:

يأخذ عرض المادة التعليمية عدة أشكال، منها أن تقدم في شكل وحدات دراسية، ومنها أن تقدم من خلال محور أساسي تدور حوله الأنشطة اللغوية، ومنها أن تقدم من خلال نشاط تعليمي، ومنها أن تقدم في شكل قصة تتدرج أحداثها، ومنها أن تقدم في شكل موضوعات متنوعة، وغير ذلك من أشكال تقديم المادة التعليمية. والسؤال الآن هو:

أى شكل من هذه الأشكال يتم من خلاله تقديم هذه المادة؟ و يوضح الجدول رقم (٣٥) أنواع طرق تقديم المادة التعليمية التي تقع تحت كل نوع من هذه الأنواع.

جدول رقم (٣٥)

• في شكل وحدات دراسية	(٣٨)
• من خلال محور أساسي	(٢٢)
• من خلال نشاط تعليمي	(٤)
• في شكل قصة تتدرج أحداثها	(١)
• في شكل نصوص	(٢٦)
• رأي آخر:	(٩)

و يتبين من هذا الجدول أن ٣٨٪ من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تقدم المادة التعليمية فيه في شكل وحدات رئيسية، تتكون من عدة أجزاء. بينما نجد أن ٢٢٪ من هذه الكتب تدور الدروس فيه حول محاور معينة. فقد تكون هذه المحاور قواعد اللغة، كما نجد في الكتب التي تستهدف

أصلا تعليم النحو العربي مثل الكتب رقم: ١١، ١٣، ٢٥، ٤٢، ٤٨، ٥١، ٦١، ٧١، ٧٢، ٩٠. وقد يمثل الحرف الأ بجدى محور الدرس كما نجد في الجزء الأ ول من الكتاب رقم ١٨، وقد تكون مواقف الحياة العامة هي محور الدروس كما نجد في كثير من كتب تعليم اللغة العربية للمبتدئين. ففي مثل هذه الكتب تدور الدروس حول مواقف معينة، يتوقع أن الدارس سوف يَمُرّ بها ومن ثم يحتاج إلى اكتساب مهارات لغوية تساعده على كفاءة الأداء فيها (في المطار، فيالمطعم، في مكتب البريد...الخ)

أما الكتب التي تدور الدروس فيها حول أنشطة تعليمية فقد أوردنا خمسة نماذج لها. وهي الكتاب رقم ٨٥ الذي تدور الدروس فيه حول أنشطة يمكن القيام بها في الفصل (الولد يجلس، الولد يفتح النافذة...الخ)، ولا صلة بينها سوى أنها مجموعة من الحركات التي يتعلم الدارس من خلالها اللغة.
والكتاب رقم ٢١ الذي تدور الدروس فيه حول أنشطة يقوم الأطفال بها في الفصل و يتعلمون منها اللغة العربية.

أما الكتابان رقم ٧٦، ٨٧ فيستهدفان تعليم الدارس الخط العربي، وقد أدرجنا أمام «رأي آخر» ثمانية كتب، منها ما تتعدد فيه طرق تقديم المادة التعليمية. فبعض الدروس تدور حول محاور معينة، و بعضها الآخر عبارة عن وحدات تتكون من عناصر معينة، و بعضها عبارة عن نشاط يقوم به الدارسون، من هذه الكتب الكتاب رقم ١٨ ، فالدروس في الجزء الأ ول من هذا الكتاب تجعل الحروف الأ بجدية محاور في الوقت الذي تقدم المادة التعليمية في الجزء الثاني كتلة واحدة بلا تقسيم !! أما الجزء الثالث فتدور الدروس فيه حول أشياء مختلفة؛ فهي أحيانا موضوعات ثقافية وأحيانا أخرى قواعد نحوية وهكذا. وأخيراً نجد الجزء الرابع الذي ينقسم إلى عدد من الدروس، بعضها

ذو عناوين وبعضها الآخر لا عناوين له! ومن الكتب التي أدرجناها أمام «رأي آخر» الكتاب رقم ٤٦ الذي تدور فصوله حول خصائص اللغة العربية وأخيراً نجد الكتاب رقم ٢٦، وتدور دروسه العشرون أيضا حول خصائص الكتابة العربية منتهيا بسور قصيرة من القرآن الكريم وبعض الآيات مترجمة إلى الفرنسية.

٤٩ ــ من حيث زمن الدرس الواحد:

يختلف مؤلفو كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تقدير الزمن الذي يتوقع أن يستغرقه القاء الدرس الواحد. إن من الكتب ما يشتمل على دروس تعتبر وحدات يستغرق تدريسها أكثر من حصة ومنها ما يشتمل على دروس صغيرة يستغرق تدريسها حصة واحدة. ويوضح الجدول رقم (٣٦) عدد الكتب التي تتدرج تحت كل نوع.

جدول رقم (٣٦)

• أعد الدرس بحيث يتم تدريسه في حصة واحدة «٥٠ دقيقة»	(١٨)
• الدرس وحدة متكاملة يتم تدريسها في عدد من الحصص	(٥٧)
• رأي آخـــر	(٢٥)

إن من الكتب ما حدد مؤلفوه زمن إلقاء كل درس. ومنها ما أمكن تقدير هذا الزمن من خلال عناصر الدرس، وطريقة ـضه وخطة الكتاب عامة. ومنها بعد ذلك ما لم يشر إلى شيء من هذ نعذر على القارىء تقدير زمنه.

وعلى أية حال، فقد أمكن تصنيف كتب تعليم اللغة العربية إلى ثلاثة

أنواع كما يتبين من الجدول السابق. إن ٥٧٪ من هذه الكتب تعتبر الدروس فيه وحدات متكاملة يستغرق تدريسها أكثر من حصة.

ولنذكر لذلك أمثلة:

— الكتاب رقم ٨ الذي يتكون كل جزء منه من ١٥ درساً كبيراً يستغرق تدريسها فترة تتراوح بين شهرين ونصف وثلاثة أشهر.

— الكتاب رقم ٢٠ الذي ينص مرشد المعلم المصاحب له على أن الدرس الواحد فيه يتم تدريسه في ٧ حصص.

— الكتاب رقم ٦١ الذي يستغرق تدريس الدرس الواحد فيه ثلاث ساعات.

— الكتاب رقم ٤٠ الذي تتفاوت فيه الفترات الزمنية المقترحة لإلقاء الدروس، ففي المجلد الأول من هذا الكتاب يستغرق الدرس ٤ ساعات تقريبا في الفصل ومن نصف ساعة إلى ساعة عمل في المنزل. وفي المجلدين الثاني والثالث يستغرق الدرس الواحد من ساعتين إلى ثلاث ساعات.

— الكتاب رقم ٥٤ الذي يستغرق تدريس النص الواحد قرابة شهر.

— الكتب رقم ١٥ و١٦ و١٧ التي يستغرق الدرس الواحد فيها أكثر من حصة.. والملاحظ أن الجزء الثاني فقط (رقم ١٦) هو الذي أشارت مقدمته إلى عدد الحصص المتوقع تدريس الدرس الواحد فيها وحددته بأربع محاضرات أو خمس.

وقد أدرجنا أمام «رأي آخر» عدداً من الكتب وهي تلك التي يتعذر تقدير الفترة الزمنية لإلقاء الدرس الواحد فيها، بالإضافة إلى أربعة كتب نود أن نشير إليها هنا وهي:

— الكتاب رقم ١٩ وقد قدر لكل درس أن يستغرق ١٥ دقيقة وذلك من

خلال البرنامج الإذاعي المعد لذلك (علي رشدى، ١٩، ص ٢٧١)

- الكتاب رقم ٣٧ الذي ألف للتدريس في الجامعة المفتوحة بالباكستان من خلال الإذاعة والتلفاز. وقد اشتمل الكتاب على ٢٠ درساً يستغرق تدريسها ستة أشهر. وهذا طبعا يتطلب تناولا خاصا للدرس الواحد بالشكل الذي يتناسب مع نظام الإرسال في الإذاعة والتلفاز.
- الكتاب رقم ٧١ الذي ينقسم إلى وحدات كبيرة يقدم كل منها موضوعات صغيرة يصلح كل منها للتدريس في حصة واحدة.
- الكتاب رقم ٦٠ الذي تتفاوت الفترة الزمنية لإلقاء دروسه. فالدروس من ١ إلى ٢١ يستغرق تدريس كل منها حصة واحدة تقريبا، بينما نجد الدرس الواحد في القسم الثالث يمثل وحدة متكاملة تلقى في عدد من الحصص.

٥ ـ من حيث الطريقة التي ألفت على أساسها الكتب:

تتعدد طرق تدريس اللغات الأجنبية، منها ما يسمى بطريقة النحو والترجمة Grammar translation method. ومنها ما يسمى بالمدخل السمعي الشفهي Audio lingual approach. ومنها ما يسمى بالطريقة المباشرة Direct method ومنها ما يسمى بطريقة القراءة Reading method إلى غير ذلك من طرق تربو على خمس عشرة طريقة([1]). والمتأمل في الكتب موضوع الدراسة هنا يلحظ تفاوتا بين المؤلفين من حيث طريقة التدريس التي تبنوها في تأليف كتبهم.

ويوضح الجدول رقم ٣٧ أنواع طرق تعليم اللغات الأجنبية السائدة وعدد الكتب تحت كل نوع منها.

جدول رقم (٣٧)

• النحو والترجمة	(٤٤)
• السمعية الشفوية	(٢٩)
• المباشرة	(١)
• القراءة	(٩)
• طريقة أخرى	(٩)
• رأي آخــر:	(٨)

ومع ما يبدو من تفاوت بين المؤلفين إلا أن الملاحظ أن طريقة النحو والترجمة تستأثر بعدد كبير من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
كما يبدو أن ٢٩٪ من الكتب يقرر مؤلفوها اتباعهم للطريقة السمعية الشفوية (والأصح أن يقال المدخل السمعي الشفهي audio-lingual approach) بينما نجد أن كتاباً واحداً ينص مؤلفوه على استخدام الطريقة المباشرة، وهو الكتاب رقم ٣٦، أما طريقة القراءة فتستعمل في ٩ كتب. منها ما ينص مؤلفوه على ذلك، ومنها ما تدل عليها طريقة عرض المادة التعليمية. بقي أن نشير إلى عدد من الكتب التي تستعمل طرقا أخرى نجمل الحديث عنها فيما يلي:

— من الكتب ما يستعمل مؤلفوه طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بها في مجال تعليم هذه اللغة لغير الناطقين بها. إن من هذه الكتب ما يذكر مؤلفوه أنهم استعملوا الطريقة التركيبية التحليلية مثل الكتاب رقم ٢٠ ومنها ما يذكر مؤلفوه أنهم استخدموا الطريقة المزجية أو التلفيقية كما يترجمها بعض الزملاء. Electic method

و يقصدون بها المزج بين الطريقة الجزئية أو الألفبائية وطريقة الجملة، مثل الكتاب رقم ٣١. و ينبغي أن نشير هنا إلى خطأ يقع فيه مثل هؤلاء المؤلفين. ذلك هو تصور أن الطريقة الجزئية والكلية تعتبران من طرق تعليم اللغات الأجنبية! إنهما كما يعلم هؤلاء المؤلفون من طرق تعليم القراءة للمبتدئين، ولم نعثر بعد على مرجع علمي يذكرهما ضمن طريق تعليم اللغات الأجنبية!

كما ينبغي أن نشير إلى أن المقصود بالطريقة المزجية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، ليس هو المزج بين الطريقة الجزئية والكلية، إن الطريقة المزجية أو التوليفية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية تعني توظيف أفضل ما في الطريقة المباشرة وطريقة النحو والترجمة.(١).

ومع علم بعض المؤلفين بهذه المصطلحات ودلالاتها، إلا أننا نلمس خلطا واضحاً في كتب بعضهم. إن مرشد المعلم المصاحب للكتاب رقم ٢٠ ينص في ص ١١٢ على ما يلي:

«طريقة التدريس: هي الطريقة التركيبية التحليلية بالإضافة إلى الخبرات الخاصة بالمؤلفين. وهذه الطريقة تعتمد على عدة طرق هي:

١ــ الطريقة المباشرة.

٢ــ الطريقة السمعية الشفوية.

٣ــ الطريقة الصوتية.

---

(١) ارجع إلى شرح Childers لخصائص الطريقة المزجية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية في كتابه (Childers p. 34) و يهمنا هنا أن نورد ما يقصده بالطريقة المزجية:

"A "Common-sense" approach to language learning, called the electric method was brought forth as a realistic compromise. This method was to combine the best of the direct and grammar-translation method into any presentation which the teacher thought best in view of local circumstances.

٤ــ طريقة سجاف
٥ــ طريقة المدخل الوظيفي.
٦ــ طريقة الألف بائية.

وقد أخذت هذه الطريقة محاسن هذه الطرق بالإضافة إلى ما تفرضه الممارسة الفعلية. ونحن لا نعرف عن طريقة المدخل الوظيفي أو الطريقة الألف بائية شيئا في ميدان تعليم اللغات الأجنبية!

ومن الكتب التي لا يفرق مؤلفوها بين طريقة القراءة في مجال تعليم اللغة للناطقين بها، وبينها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الكتاب رقم ٢. إن المؤلف يذكر في مقدمة كتابه خطوات طريقة تقليدية لتدريس القراءة مضيفاً إليها ادعاءه بأنه اتبع طريقة حديثة ليس فقط لتعليم القراءة وإنما لتدريس اللغة العربية للأجانب!!

- من الكتب ما يطبق طرق تعليم القراءة والكتابة للأميين العرب في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وكأن اتفاق الجمهورين في العجز عن القراءة مبرر لاستعمال طريقة واحدة! من هذه الكتب الكتابان رقم ٩، ١٢. ولقد سبق أن أشرنا إلى الفروق بين تعليم القراءة للأميين العرب وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (رشدي طعيمة ٦).
- من الكتب ما استعمل طريقة النحو والترجمة المعدلة. منها الكتب رقم ٤٤، ٥٩، ٦٦. فبالرغم من استعمال مؤلفي هذه الكمتب طريقة النحو والترجمة في تدريس اللغة العربية لمتحدثي الألمانية، إلا أن الباحثين يستطيعا أن يلمسا تقييداً في ترتيب خطوات هذه الطريقة في تلك الكتب. ومن الكتب التي تستعمل أيضا طريقة النحو والترجمة المعدّلة الكتاب رقم ٢٩، فبالرغم من أن المؤلف يستعمل طريقة النحو والترجمة

إلا أنه خصص عدداً من الدروس الأولى للأصوات.. وهذا كل ما أحدثه من تعديل على هذه الطريقة.

أما عن الكتب التي أدرجناها أمام «رأي آخر» فتنقسم إلى نوعين:

أحدهما الكتب العلمية التي تتناول خصائص اللغة العربية أو تتحدث عن بعض جوانبها حديثاً يبعد بالكتاب عن أن يكون كتابا مدرسيا لتعليم اللغة ذاتها. ومن هذه الكتب ما يلي: رقم ٤٦ و٥٣ و٩٧.

والقسم الآخر من هذه الكتب التي أدرجناها أمام «رأي آخر» يضم الكتب الآتية:

— الكتابان رقم ١٩ و٣٧ اللذان يتم تدريسهما من خلال الإذاعة والتلفاز ومن ثم يتبعان طرق تدريس ذات خصائص معينة تتناسب مع جهاز الإرسال الذي تنتقل من خلاله دروس اللغة.

وبهذه المناسبة: نود أن نشير إلى سمات الطريقة الخاصة التي اتبعها المؤلفون في تدريس الكتاب رقم ١٩ (العربية بالراديو). تتلخص هذه الطريقة فيما يلي:

١ـ سرعة الإلقاء وخاصة في الدروس الأولى.

٢ـ إعطاء الوقت الكافي للمستمع لترديد الكلمات والجمل بعد المعلم نظراً لتعذر النطق العربي في مبدأ الأمر على غير المتكلمين باللغة العربية.

٣ـ التوجيه المستمر بأن اللغة العربية تكتب وتقرأ من اليمين إلى اليسار.

٤ـ تكرار النطق مع الضغط على بعض الحروف أو الكلمات وتعرض الكلمة لأول مرة ويسمعها الدارس ثم يطلب إليه بعد ذلك ترديدها وهكذا يعقب عرض كل كلمة أو جملة جديدة ترديد المستمع لها مع كتابة الترجمة الصوتية لها.

٥ـ البعد قدر الإمكان عن التعرض للجداول نظراً لصعوبة متابعة غير المتكلمين بالعربية لهذا النمط.

٦ـ توجيه المستمع إلى ضرورة الإلتفات إلى الترجمة الصوتية والمعنى قبل الإستماع إلى الدروس وأن يتابع الكلمات والحروف العربية و يردد ذلك عقب المذيع مباشرة.

ـ الكتابان رقم ٧٦، ٨٧ اللذان يُعلِّمان الخط العربي، و يتبعان في ذلك الأسلوب التقليدي في تعليم الخط العربي وتحسينه.

ـ تشير مقدمات بعض الكتب إلى اتباع طريقة معينة من طرق تعليم اللغات الأجنبية، إلا أن أسلوب عرض المادة في هذه الكتب يوحى بطريقة أخرى من ذلك الكتابان رقم ٨، ٤٠.

٥١ـ من حيث كيفية التعرف على نوع الطريقة:

يمكن التعرف على طريقة التدريس التي اتبعت في تأليف الكتب من النظر في عدة أشياء، منها أسلوب عرض المادة التعليمية، ومنها أنواع التدريبات، ومنها إرشادات المعلم ومنها طريقة تقديم المفاهيم النحوية والقواعد الإملائية.

و يوضح الجدول رقم (٣٨) المؤشرات التي أمكن تعرف طريقة التدريس من خلالها.

جدول رقم (٣٨)

• من المقدمة المنهجية للكتاب	(٤١)
• من دليل المعلم المصاحب للكتاب	(٢)

• من خلال طريقة عرض المادة التعليمية (٥٦)

• رأي آخــر (١)

من هذا الجدول يتضح أن ما يربو على نصف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تتعرف على طريقة التدريس فيه، إلا من خلال عرض المادة التعليمية. حيث لم يحددها المؤلفون أو يشيروا إليها، سواء في مقدمة كتبهم، أو في دليل المعلم المصاحب لهذه الكتب. كما يتضح أن ٢٪ فقط من كتب تعليم اللغة العربية مصحوبة بدليل للمعلم حدد المؤلفون نوع طريقة التدريس المتبعة. أما الكتاب الذي أدرجناه أمام «رأي آخــر» فهو كتاب تعليم العربية بالراديو (رقم ١٩). لقد أمكن التعرف على طريقة التدريس المتبعة فيه من خلال دراسة قدمها المشرف على البرنامج (على رشدي ١٩)

٥٢ ــ من حيث مناسبة طريقة التدريس:

ليس ثمة كما قلنا سابقا طريقة مثلى لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. إن لكل طريقة مزايا ولها في نفس الوقت حدوداً. من هنا تتحدد مناسبة الطريقة في ضوء متغيرات مختلفة وظروف متباينة من برنامج لآخر. ومن المتغيرات التي نتناولها هنا؛ هدف الكتاب والمرحلة العمرية للدارسين. والجدول رقم ٣٩ يوضح لنا مدى مناسبة طرق التدريس المتبعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

جدول رقم (٣٩)

• طريقة التدريس مناسبة إلى حد كبير للهدف من الكتاب والمرحلة العمرية للدارسين	(٣٤)
• طريقة التدريس مناسبة إلى حد ما للهدف من الكتاب والمرحلة العمرية للدارسين	(٤٥)
• طريقة التدريس غير مناسبة للهدف من الكتاب والمرحلة العمرية للدارسين	(٢١)

من هذا الجدول يتضح أن مؤلفي ٣٤٪ من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد راعوا ـــ إلى حد كبير ـــ الخصائص النفسية للدارسين الذين ألف لهم الكتاب في اختيار طريقة التدريس. كما أن هذه الطريقة مناسبة لما حدده للكتاب من أهداف.

و يتبين من الجدول أيضا أن ٢١٪ من الكتب، قد اتبع مؤلفوها طرقاً للتدريس غير مناسبة لأهداف تعليم اللغة العربية أو لخصائص الدارسين. من هذه الكتب ما استعمل مؤلفوه طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بها، ومنها ما استعمل مؤلفوه طرق تعليم القراءة للمبتدئين، ومنها ما استعمل مؤلفوه طرق تعليم القراءة والكتابة للأميين.. ومنها مالم يستعمل مؤلفوه حرفا عربيا واحدا وإنما اقتصر على الحروف اللاتينية في تعليم العاميات العربية. ومنها ما تتباين طريقة التريس المشار إليها في مقدمة الكتاب مع الطريقة التي تم بها عرض المادة التعليمية. ومنها ما يورد المؤلفون فيه أناشيد ذات صبغة طفولية بينما ألفت هذه الكتب للكبار! ومنها ما يستعمل مؤلفوه طريقة مناسبة للكبار سواء في اختيار المواقف الحيوية، أو إكساب المهارات اللغوية، أو تقديم

المفاهيم الثقافية في الوقت الذي أعِدَّت فيه كتبهم لتعليم اللغة للأطفال!

٥٣ ــ من حيث عناصر الدرس:

تختلف العناصر التي يشتمل عليها الدرس من كتاب لآخر. والمتأمل في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يجدها تشتمل في بناء الدروس على عدد من العناصر الآتية: نص خبري، نص حوارى، قائمة بالمفردات التي تناولها النص في الدرس، شرح لمعاني المفردات، تراكيب لغوية، شرح للقواعد النحوية، تدريبات لغوية، اختبارات، ترجمة من العربية وإليها. نصوص للقراءة الإضافية، ملاحظات ثقافية، وغير ذلك من مكونات الدرس. وليست العبرة هنا بكثرة العناصر التي يشتمل عليها الدرس وإنما العبرة بمدى قدرة المؤلف على تحقيق التكامل بين العناصر المختلفة للدرس الواحد وتوظيف كل منها لأقصى درجة ممكنة.

و يوضح الجدول رقم (٤٠) مكونات الدروس في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعدد الكتب التي تشتمل على كل واحد من هذه المكونات(١).

جدول رقم (٤٠)

• نص خبرى	(٦١)
• نص حوارى	(٤٤)
• قائمة مفردات	(٦٦)
• شرح للمفردات	(٢٩)

(١) من المعروف أن الدروس تشتمل على أكثر من عنصر من هذه العناصر.

• شرح للقواعد النحوية	(٥٨)
• تدريبات لغوية	(٧٦)
• اختبارات	(٧)
• ملاحظات ثقافية	(١٦)
• ترجمة من العربية	(٣٠)
• ترجمة إلى العربية	(٣١)
• نصوص للقراءة الإضافية	(١١)
• مكونات أخرى:	(٢٠)

الظاهرة التي تتضح من هذا الجدول هي تفاوت الكتب من حيث العناصر التي تشتمل عليها دروسها. وليس المجال بمتسع لذكر العناصر التي تشتمل عليها دروس كافة الكتب الخاضعة للتحليل. من أجل هذا سوف نختار عدداً من الكتب التي تعرض اتجاهات مختلفة إلى حد ما فيما يخص عناصر الدروس، كما نقدم تفصيلا لمكونات دروس أحد هذه الكتب.

والكتب التي تعرض تحليلا لعناصر دروسها تبلغ اثني عشر كتاباً نقدم فيما يلي عرض لمكونات دروسها:

— الكتاب رقم ١٨: تتفاوت مكونات الدروس فيه من جزء إلى جزء. ففي الجزء الأول تتكون الدروس عادة من حرف أبجدي مكتوب بالحرف العربي والإنجليزي، ثم بعض الكلمات المصورة التي ورد فيها هذا الحرف، ثم بعض الجمل تحت كلمة «اقرأ». وبعد ذلك يأتي التمرين. وينقسم التمرين إلى قسمين:
أحدهما تحت كلمة «اقرأ» والثاني تحت كلمة «اكتب».

أما الجزء الثاني من هذا الكتاب، فهو مجموعة من الكلمات والجمل المصورة والعناوين التي لا نظام لها. وعلى سبيل المثال نجد في ص ٧ من هذا الجزء الثاني عنوانا، هو كلمة «ما» وفي ص ٢٥ نجد عنوانا آخر هو: «المذكر والمؤنث» وفي ص ٥٠ نجد عنوانا ثالثا هو: «هل ـــ أ ـــ سؤال»!! وفي الجزء الثالث تتكون الدروس عادة من مفردات مصورة ثم نص صغير مؤلف حول المفردات ثم التمارين. بينما نجد الجزء الرابع من هذا الكتاب تشتمل الدروس فيه على قائمة مفردات ونص صغير أو شرح لقاعدة نحوية ثم تمرين.

— الكتاب رقم ٣١، يتكون الدرس من ثلاثة أقسام رئيسية هي: جمل متفرقة مترجمة إلى الإنجليزية والفرنسية، ثم مفردات نوعية في مجالات مختلفة مثل المهن والحرف، والأفعال والألوان.. الخ ثم تحليل للكلمة وقد يكون هذا التحليل في شكل مستطيلات مثل الآتي:

شارع	ش	ا	ر	ع	شـــ ر
شركة	ش	ر	كـــ	ـــة	

وقد يكون التحليل سرداً وبالشكل الذي ترد فيه الحروف في الكلمة مثل:

ش ا ر ع ـــ تـــ ـــعـــ مـــ ـــل

ثم عدد من التدريبات، وذلك في الدروس الخمسة الأولى. وبعد هذه

الدروس الخمسة الأولى يضاف عنصر آخر إلى كل درس، وهو مجموعة من العبارات والتراكيب، وشرح لبعض القواعد النحوية. فإذا نظرنا إلى الدرس ١٥ مثلا وجدناه يتكون من العناصر الآتية: جمل مترجمة، تعبيرات مفيدة، مفردات حول الأسماك، مفردات حول الطيور، مفردات حول الزواحف كلمات معكوسة، نحو (الدرس هنا يعرض شرحاً تفصيليا باللغتين الإنجليزية والفرنسية لكل من: الفعل المهموز وأمثلة، الفعل المضعف وأمثلة، ظرف الزمان والمكان وأمثلة) ثم التمرينات. ورأينا في مثل هذا التنظيم يتلخص في عبارة واحدة هي: عدم تفريق المؤلفين بين العمل التربوي الذي يستهدف تعليم اللغة للأجانب، وبين العمل المعجمي الذي يستهدف تزويدهم بقوائم مفردات نوعية. إن المؤلفين يحاولان حشد المفردات المتعلقة بكل مجل على حدة دون مراعاة الإعتبارات التربوية بذلك.

- سلسلة الكتب رقم ٣٤: تمثل هذه الكتب الثلاثة مجموعة من سلسلة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي يصدرها معهد بورقيبة للغات الحية. والواقع أننا لم نستطع الحصول على أكثر من هذه الكتب الثلاثة، وهي الأجزاء الثلاثة الأولى من كتب السنوات الثانية والثالثة والرابعة.

والملاحظ أن مكونات الدروس في كتاب السنة الثانية تختلف عن مكونات الدروس في كتابي السنتين الأخريين. ففي كتاب السنة الثانية يتكون الدرس من حوار، فتمارين لغوية، فتمارين نحوية، فنص للقراءة. أما في كتابي السنتين الأخريين فيتكون الدرس من نص أساسي فشرح للألفاظ، فأسئلة لاختبار مدى الفهم، فعبارات تساعد على

فهم النص فالتعابير الهيكلية، فالتمارين اللغوية، فتحرير موجه وأخيرا تحرير حر.

- الكتاب رقم ٣٩: ألف هذا الكتاب للمستوى المتوسط و يتكون من ثلاثة أقسام القسم الأول و يضم الدروس من ١٣/١ والقسم الثاني و يضم الدروس من ٣٠/١٤ بينما خصص القسم الثالث للتمارين والمفردات والفهارس. و يتكون الدرس في القسمين الأول والثاني من خمسة أقسام: الأول و يشتمل على الجمل التمهيدية فالنص الأساسي فالتمارين، والثاني يقدم شرحا للقواعد النحوية المعالجة في النص، والثالث يشتمل على التدريبات السمعية وهذا القسم بعنوان: الإصغاء والفهم، والقسم الرابع مراجعة. وأخيرا نجد القسم الخامس، و يقدم نصاً للمطالعة الموسعة. هذا.. وتبدأ الدروس الأخيرة في الجزء الثاني في التحليل من بعض أقسام الدروس التي عرضناها.

- الكتاب رقم ٤٤: يبدأ الدرس بعرض الموضوع النحوى (يشرح القاعدة) مطّعماً بكلمات أو عبارات أو جمل مع ترجمتها للألمانية، ثم قائمة المفردات ثم التدريبات وهي غالبا ترجمة. مع بعض الملاحظات الثقافية القليلة.

- الكتاب رقم ٧٣: تشتمل الدروس على المكونات الآتية مع اختلاف في ترتيبها من درس إلى درس: عرض لحرف هجائي معين، فقراءة لكلمات مفردة يتوفر فيها الحرف موضوع الدراسة. كتابة صوتية ينقلها الدارس إلى العربية، شرح لقاعدة نحوية، تمرينات.

- الكتاب رقم ٥٨: يتكون الدرس من: جمل أساسية مترجمة إلى الإنجليزية، فمذكرات نحوية، مبرزا قبل ذلك بعض الكلمات

الجديدة، و يسميها المؤلف Useful words، ومن الجمل الأساسية يصوغ المؤلف أسئلة للفهم ثم عدداً من الجمل الإضافية، وأخيراً قائمة بالمفردات.

— الكتاب رقم ٥٥: يتكون الدرس فيه: جمل عربية مرقمة في أول الكتاب، ثم نصوص نثرية مترجمة في الصفحة المقابلة إلى الإنجليزية، القواعد، كلمات للتدريب يسميها words for substitution، ومع تقدم الكتاب يأتي بجمل للتدريب على القواعد النحوية، ترجمة للعربية و ينص المؤلف على أن الدارس يتدرب على هذه الجمل شفويا أولا ثم تحريريا، وأخيرا قائمة بالمفردات.

— الكتاب رقم ٨١: يتكون الدرس من: حوار وجمل لعرض تراكيب نحوية معينةوثم ملاحظات نحوية، فقائمة بالمفردات، فتدريبات، ثم مواقف وهي عبارة عن أسئلة بالإنجليزية يجيب الدارس عليها بالعامية، وأخيرا ملاحظات ثقافية.

— الكتاب رقم ٦١: يتكون الدرس من صور تدور حول موقف معين ولا ترد تحتها كلمات معينة، ثم الملاحظات وفيها يحيل المؤلف القارىء إلى موضوع نحوى معين ذكر تفصيلا في قسم خاص عن النحو (كما في الدرس الثامن إذ يشير إلى موضوع الضمير المتصل في باب النحو) ثم التطبيق فالتمارين وأخيراً يورد المؤلف نص الدرس. وهو عبارة عن جمل تنسق مع الصور التي وردت في أول الدرس.

— الكتاب رقم ٩٨: الدرس في هذا الكتاب يكاد يكون درسين في وقت واحد. إذ يتكون الدرس من مفردات، ثم جمل، فجمل أخرى فتمارين. و يواجه هذا الدرس درس آخر لشرح القواعد النحوية الخاصة به في

الجانب الأيسر من الكتاب مشروح بالإنجليزية مع ضرب الأمثلة العربية.

— الكتاب رقم ١٩: يشتمل الدرس الواحد على:

أ- مادة الدرس مكتوبة باللغة العربية وإلى جانبها ترجمتها الصوتية بالحروف اللاتينية المعدلة مع ترجمتها باللغة الوسيطة.

ب- شرح الدرس باللغة الوسيطة على نمط ما يلقيه المذيع على وجه التقريب.

جـ- تدريبات على هذا الدرس بالطرق المختلفة لكل درس.

من هذا يتضح أنه ليس ثمة نظام ثابت لمكونات الدروس في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

بقي أن نشير إلى مكونات أخرى تشتمل عليها دروس بعض هذه الكتب.

وفيما يلي عرض لهذه المكونات:

— الكتاب رقم ١٥: تصحب الدروس توجيهات للمعلم تذيل بها الصفحة الأولى من كل درس، وتارة تأخذ هذه التوجيهات عنوان «الهدف» وتارة أخرى تأخذ عنوان «للمعلم» ولا ندري ما الفرق بين العنوانين ولماذا لم يثبت الكتاب على عنوان واحد.

— الكتاب رقم ٢٤: تشتمل بعض الدروس فيه على نصوص إملائية يكلف الدارس بكتابتها.

— الكتاب رقم ٣٦: يعتبر هذا الكتاب الجزء الأول من سلسلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أخرجها معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود (الرياض سابقا)، و يتألف الكتاب من خمس وحدات تحوى ١٦ درسا

وتشتمل كل وحدة على: حوارات، تدريبات، اختبر نفسك، ملخص القواعد، قائمة المفردات والتعبيرات الجديدة.

- الكتاب رقم ٢٠: الدروس عبارة عن نشاط يقوم الأطفال به تحت إشراف المعلم و يتم من خلال هذا النشاط تعليمهم للغة، وذلك في المرحلة الصوتية «وكتاب المرحلة الصوتية لا يشتمل على دروس مكتوبة وإنما هو مجرد مجموعة من الصور التي يوظفها المدرس في الحصة، وهذه الصور نفسها مقسمة إلى دروس في كتاب مرشد المعلم المصاحب لكتاب المرحلة الصوتية. و يتكون الدرس الواحد في مرشد المعلم من العناصر الآتية: حوار مبسط، لاحظ (وفي هذا العنصر يقدم المؤلفون عدداً من التوجيهات للمعلم والتدريبات، وتكاد تتبع نظاماً ثانياً. وأخيرا أهداف الدرس. ولا شك أن ذكر أهداف الدرس مما يُحمد لهذا الكتاب، إلا أن ملاحظتنا هي على الطريقة التي صبغت بها هذه الأهداف، فهي في بعض الدروس مصوغة بعبارات سلوكية «أن يقرأ... الخ»، وفي بعضها الآخر مصوغة بعبارات عامة فضفاضة. هذا.. و يشتمل الكتاب على ثلاث سور قرآنية تمت كتابتها بالشكل القرآني. أما كتاب الوحدات الثلاث الأولى فيشتمل على ثمان سور قرآنية.

- الكتاب رقم ٥٥: تشتمل بعض دروسه على قسم بعنوان: towords composition (مثل ما ورد ص ٣٥، ٣٩، ٤٦، ٥٤ وغيرها). وهو عبارة عن قطع صغيرة مكتوبة باللغة الإنجليزية، وهي كما يقول المؤلف ترجمة أدبية لنص عربي على الدارس كتابتها ثانية بلغة عربية سليمة.. وهكذا.

- الكتاب رقم ٧٣: تشتمل بعض الدروس على أمثال عربية. وعلى

الدارس ترجمتها إلى الإنجليزية. كما تشتمل بعض الدروس على تدريبات مقدمة في شكل كلمات متقاطعة مثل ما جاء في الدرس ٢٢، ص ٦١:

Crossword puzzle No. 6

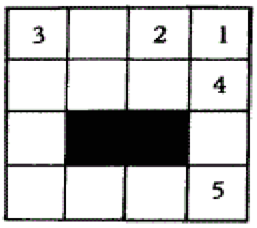
Across: 1. Garment 4. Excellent

5. Cold

Down: 1. Wise (understanding)

2. A letter of the alphabet

3. Happy



والملاحظ على بعض هذه التدريبات، أنها تشتمل على مفردات لم يتعلمها الدارس. مما يُكوّن صعوبة في اختيار الكلمة المناسبة. ولننظر للتدريب الذي أوردناه هنا على سبيل المثال. إنه يتكون من ست كلمات لم يدرس الطالب منها إلا أربعا. وجدير بالذكر أن من بين الكلمات الواردة في هذا التدريب كلمات لم يتعلمها الدارس بنصها وإنما بمترادفها: فكلمة مثل garment وردت في الدرس الرابع ترجمة لكلمة «ثوب» وهي كلمة لا مكان لها في مربع الكلمات المتقاطعة. والكلمة البديلة لها: «لباس» وكذلك كلمة excellent التي لا تتفق ترجمتها مع ما تعلمه الطالب في الدروس السابقة أو مع ما تفرضه فراغات المربع. ولعلنا لا نكون مخطئين إذا قدمنا التصور الآتي لحل هذا التدريب.

س	أ	ب	ل
ع	ر	أ	ب
ى			ى
د	ر	أ	ب

ولقد تقيدنا في اختيار كلمة «لبيب» بدلا من عاقل أو فاهم، و بالترجمة التـي قدمها المؤلف لكلمة (understanding) wise في درس سابق لهذا الدرس.

— الكتـاب رقـم ٨٦: يشتمل الدرس على نوعين من الجمل. الأ ول جمل نمطيـة، و يسـميها المؤلف pattern sentences يحفظها الدارس، والثاني جمـل تركيبية أو بنائية، و يسميها المؤلف structural sentences و يقدمها الكتاب كأساس لتدريس النحو.

٥٤ــ من حيث الكتابة الصوتية:

يـقـصد بالكتابة الصوتية تسجيل الأصوات العر بية بحروف لا تينية، وفق نـظام معين، واصطلاحات خاصة للأصوات غير الموجودة في اللغة الإنجليزية، كأن تكتب كلمة «خاطر» هكذا xater و Khater.

والملاحـظ أن بـعـض كتب تعليم اللغة العر بية لغير الناطقين بها تلجأ إلى الاستعانة بالكتابة الصوتية. والأسئلة التي نطرحها هنا ونحن نحلل كتاباً من هذه الـكـتـب هـي: هـل يستعمل المؤلف الكتابة الصوتية؟ وما النظام الذي

اتبعه في هذا؟ وإلى أي مدى يلتزم بهذا النظام في ثنايا الكتاب؟ وما مدى استخدام الكتابة الصوتية؟

والجدول رقم (٤١) يوضح لنا مدى استخدام الكتابة الصوتية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

جدول رقم (٤١)

• يشيع في الكتابة استعمال الكتابة الصوتية	(٢١)
• يقتصر في استعمال الكتابة الصوتية على المفردات الجديدة	(١٨)
• لا تستعمل الكتابة الصوتية	(٥٥)
• رأي آخـــر	(٦)

و يتضح من هذا الجدول أن ما يزيد عن نصف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يستعمل مؤلفوه الكتابة الصوتية. وهذه بلا شك ظاهرة طيبة وإن كانت نسبة ورودها قليلة إلى حد ما. والملاحظ أن الكتب التي تستعمل الكتابة الصوتية تتفاوت بينها نظم هذه الكتب، منها ما يستعمل نظام دائرة المعارف الإسلامية، ومنها ما يستعمل نظام مكتبة الكونجرس الأمريكي، ومنها ما يستعمل نظاماً آخر «تتبعه هيئة الإذاعة المصرية». وفيما يلي جدول يوضح الفروق بين هذه الأنظمة (فتحي يونس، ٢١، ص ١٢٩، ١٣٠).

جدول رقم (٤٢)

الرموز الصوتية للأبجدية العربية في
دائرة المعــارف الاسلاميــة(١)
ومكتبة الكونجرس الأمريكي(٢)
وهيئــة الاذاعــة المصريــة(٣)

الحروف العربية	دائرة المعارف الاسلامية	مكتبة الكونجرس الأمريكي	هيئة الاذاعة المصرية
ء	?	ʼ	?
ب	b	b	b
ت	t	t	t
ث	th	th	o
ج	dj	j	j
ح	ḥ	h	h
خ	kh̲	kh̲	x
د	d	d	d
ذ	dh	dh	t
ر	r	r	r
ز	z	z	z
س	s	s	s
ش	sh	sh	S
ص	Ṣ	Ṣ	Ṣ
ض	ḍ	ḍ	ḍ
ط	ṭ	ṭ	ṭ
ظ	ẓ	ẓ	t
ع	c	c	t
غ	gh̲	gh̲	g
ف	f	f	f

(1) The Encyclopodia of Islam.
(2) Liberary of Congress.
(3) Broadcasting Corporation.

الحروف العربية	دائرة المعارف الاسلامية	مكتبة الكونجرس الأمريكي	هيئة الاذاعة المصرية
ق	k	q	q
ك	k	k	k
ل	l	l	l
م	m	m	m
ن	n	n	n
هـ	h	h	h
و	w	w	w
ى	y	y	y
—	a	a	a
—	u	u	u
—	i	i	i
ا	a	a	aa
و	u	u	uu
ى	i	i	ii

وما دمنا بصدد الحديث عن الكتابة الصوتية، ينبغي الإشارة إلى حقيقة هامة هنا، وهي أن اللجوء إليها يثير من المشكلات أكثر مما يعالج منها، ومن هنا كانت الدعوة إلى الحد من استعمالها، والاقتصار في الاستعانة بها على الحالات التي تستنفذ فيها الوسائل الأخرى وتعجز عن تحقيق الهدف المنشود.

٥٥ـ من حيث تدرج المادة التعليمية:

التدرج في عرض المادة التعليمية التي يقدمها الكتاب علامة من علامات الكفاءة في إعدادها، والقدرة على تنظيمها، والوعي بالجوانب النفسية والتربوية المقرة لها. ولا ينبغي أن يُفهم من التدرج هنا أن يبدأ الدرس الأول بتعليم كلمة واحدة وتركيب لغوي واحد، ثم يزداد هذا القدر إلى كلمتين وتركيبين في الدرس الثاني، وهكذا دواليك. إن هذا إدراك قاصر لمفهوم التدرج في عرض المادة التعليمية. إن التدرج هنا يتسع ليشمل عدة أمور خاصة بطريقة اختيار المادة التعليمية وتقديمها، وليس قاصراً على مراعاة العدد فيما يقدم من معلومات. إن التدرج هنا يعني أن ينتقل المؤلف من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى الجديد، ومن المتشابه إلى المختلف، ومن القليل إلى الكثير، ومن المحسوس إلى المجرد. هذه كلها أمور يستطيع القائم بتحليل كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يحسها، ولا يتطلب الأمر في رأينا الحصر الدقيق لظواهر المادة اللغوية في كل درس على حدة بحجة الدقة العلمية والموضوعية في إبداء الآراء. إن الباحث يستطيع بلا شك أن يتعرف على هذه الظواهر ويحدد الوزن النسبي لكل منها.

والسؤال هنا: هل يستطيع القارىء أن يلمس تدرج المادة التعليمية المقدمة؟ وإلى أي مدى يلتزم المؤلف بهذا التدرج في كل دروس الكتاب؟ وما مدى التزام المؤلف بمبدأ التدرج في عناصر اللغة المختلفة ؟

والجدول رقم (٤٣) يوضح نظام التدرج المتبع في كتب تعليم اللغة العربية.

جدول رقم (٤٣)

• تتدرج المادة التعليمية في المفردات والتراكيب والنصوص والمفاهيم	(٢٠)
• تتدرج المادة التعليمية في بعض العناصر السابقة	(٦٩)
• رأي آخـــر:	(١١)

الملاحظ أن معظم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتدرج فيها بعض عناصر المادة التعليمية، ولنذكر أمثلة لهذه الكتب:

— الكتـاب رقم ٨: تنص مقدمة الجزء الأول على ما يلي: (تصور ص هـ) حرصنا في هذا الكتاب على التدرج في:

— عرض الكلمات وقد بدأنا بالكلمات الحسية أولا ثم تدرجنا بالطالب إلى الكلمات الذهنية و بذلك يمكن إفهام الكلمات الذهنية بواسطة ما حصل عليه الطالب من زاد لغوى سابقاً إضافة إلى مختلف وسائل الإيضاح.

— تدرج في عرض التراكيب اللغوية.

— تدرج في استعمال الضمائر المنفصلة والمتصلة.

— تدرج في استعمال أدوات الإستفهام.

— تدرج في أزمنة الأفعال.

ومع هذا فقد أغفل المؤلفون التدرج في عدد المفردات المقدمة في كل درس. فالدرس الأول مثلا يشتمل على ما يقرب من ٨٨ كلمة جديدة إذا حسبنا الكلمات المقدمة في التدريبات ولا شك أن البدء بمثل هذا العدد من المفردات أمر لا يتفق أبداً مع منطلق التدرج!

— الكتـاب رقم ١٨: يبدو التدرج في الجزأين الأول والثاني في بعض

عناصر المادة التعليمية، مثل البدء بالجزء ثم الكل. فالجزء الأول يتدرج في عرض الحروف ثم المفردات ثم الجمل القصيرة، والجزء الثاني يتدرج في عرض المفردات فالجمل فالنصوص القصيرة. بينما لا نلحظ تدرجا في عرض التمرينات، وعلى سبيل المثال يرد تمرين الدرس السادس ص ٤٣ من الجزء الثاني في الوقت الذي لا نجد أي تمرين آخر سابق عليه. كما يأتي تدريس الاعداد في الجزء الثاني ص ٣٩ في شكل مجرد، أي أرقام فقط، بينما يأتي تدريسها مشروحة في صورة أقلام رصاص أي بشكل محسوس وذلك في الدرس ١٤ ص ٨٩ من الجزء الثالث! و بهذه المناسبة نلفت النظر إلى أن التمرينات في الجزء الثاني تكاد تخلو من أرقام تدل عليها.

عليها.

— الكتاب رقم ٢٤: يشير المؤلف ص ٢ من المقدمة إلى أن الكتاب يتدرج من الحرف إلى الكلمة ثم الجملة فالعبارة. أما التدرج في باقي عناصر المادة التعليمية فلا اشارة إليه!.

— يبدو التدرج أيضا في كتب تعليم النحو العربي من حيث عرض الموضوعات النحوية من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل والملاحظ أن معظم هذه الكتب يتبع الأسلوب التقليدي في ترتيب موضوعات النحو.

— أما عن الكتب التي يبدو فيها عدم التدرج واضحاً فقد بلغ عددها أحد عشر كتابا وردت أمام «رأي آخر». ففي بعض هذه الكتب تشتمل الوحدات الأولى على مادة تعليمية كثيرة جدا وصعبة على المبتدئين، ثم تخف هذه المادة في الدروس التالية. كما نجد في الكتاب رقم ٢ والكتاب رقم ٥٢، والكتاب رقم ٦٤ والكتاب رقم ٨٦ وغيرها.

٥٦ ـــ من حيث الفروق الفردية:

من الممكن مواجهة الفروق الفردية بين الدارسين عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأكثر من طريقة، منها أن تقدم مواد قراءة إضافية يستفيد منها من يتقدم في تعلمه، ومنها إعادة شرح بعض المفاهيم النحوية أو القواعد الإملائية، ومنها تقديم دروس علاجية لمن تخلف في اكتساب مهارات لغوية معينة، ومنها تعدد أنواع الوسائل التعليمية المستخدمة، إذ أن من الدارسين من تُجدي معه الرسوم، ومنهم من يجدي معه الشريط المسجل، ومنهم من يتعلم أكثر عن طريق الشرائح المصورة، إلى غير ذلك من فئات الدارسين الذين تتنوع قدراتهم وتختلف استعداداتهم، ومن ثم تتباين أساليب استثارة هذه القدرات والإستعدادات. ومن الطرق التي تواجه بها الفروق الفردية أيضا، ذكر أسماء مراجع وكتب لقراءات حرة أو إضافية للمستويين المتوسط والمتقدم، ومنها إضافة تدريبات متنوعة، ومنها ترجمة المصطلحات والمفاهيم المجردة (في بعض الأحيان)، وأخيرا منها استعمال الكلمات في مواقف جديدة.

والجدول رقم (٤٤) يوضح لنا الأساليب التي تتبعها كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لمراعاة الفروق الفردية[١].

(١) من الكتب ما يشتمل على أكثر من أسلوب من أساليب مواجهة الفروق الفردية.

جدول رقم (٤٤)

• تكرار شرح القاعدة	(٢٨)
• استعمال الكلمات في مواقف جديدة	(٣٤)
• استعمال الوسائل التعليمية لتوضيح بعض التراكيب أو المفاهيم.	(١٨)
• تقديم مواد قرائية اضافية	(٢٩)
• تقديم تدريبات علاجية	(٤)
• ترجمة بعض الاصطلاحات أو المفاهيم المجردة	(٦١)
• ذكر أسماء مراجع لراغبي الاستزادة	(٢١)
• أساليب أخرى:	(١١)
• لا يستجيب الكتاب إلى الفروق الفردية المختلفة:	(١٣)

من هذا الجدول يتضح أن ١٣٪ تقريباً من الكتب موضوع الدراسة لا يشتمل على شيء من الأساليب السابقة لمواجهة الفروق الفردية بين الدارسين. كما يتضح أن غالبية كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تستعين بالترجمة لتوصيل المعاني والمفاهيم المجردة.

هذا.. ومن الكتب التي تقدم تدريبات علاجية الكتابان رقم ٢٠، ٧٣. و يضاف إلى هذه الأساليب أسلوب آخر تتبعه بعض كتب تعليم اللغة العربية لمواجهة الفروق الفردية بين الدارسين. هذا الأسلوب هو تخصيص دروس للمراجعة ترد بين كل عدد من الدروس سواء كان ذلك بشكل منتظم أم غير منتظم.

ومن الكتب التي ترد فيها دروس للمراجعة تذكر ما يلي: الكتاب رقم ١، ٩، ١٠، ١٢، ٢٠، ٣٩، ٨١، ٨٥.

ومن الكتب التي وجهت لقطاع كبير من الدارسين ذوى الخصائص المختلفة، والفروق المتباينة، كتاب تعليم العربية بالراديو (رقم ١٩). ولقد قامت لجنة تأليف هذا الكتاب بعدد من الإجراءات التي يمكن عن طريقها مواجهة الفروق الفردية الواسعة بين الدارسين المستمعين للبرنامج.

و يوجز أحد أعضاء هذه اللجنة الحديث عن هذه الإجراءات بقوله:

أن اللجنة رأت أنه من الضروري أن توضع كتيبات شارحة للدروس، بحيث تكون هذه الكتيبات ميسرة ومتاحة أمام المستمع الدارس، مما يعطيه الفرصة لمتابعة الدرس المذاع على الهواء وخاصة متابعة نطق الحروف والكلمات والجمل العربية، ومن ثم التدرب عليها مفردة حتى إعادة إذاعة الدرس مرة أخرى، بحيث يتمكن الدارس من مراجعة ما يكون قد فاته خلال الاستماع الأول. ومن ثم يتدارك أخطاءه، و ينتقل بعدها إلى متابعة درس جديد. ومن أجل هذا فقد راعت اللجنة أن تكون الكتب مزودة بوسائل الايضاح الكافية. وأن تشتمل على اللغة العربية بالحروف العربية، وترجمة لغوية لها، ثم ترجمة صوتية للحروف والكلمات العربية، إلى جانب الإكثار من الصور المناسبة والتي تساعد الدارس على فهم المواقف، أو تحديد الأشخاص، أو الأماكن، أو الأشياء و يسهل له عملية التعليم والإستيعاب. وقد اعتبرت وسائل الإيضاح من الأهمية بمكان بحيث يمكن استعمالها بالنسبة لجميع اللغات التي تزمع الإدارة العامة للعربية بالراديو أن تصدر بها كتبها في المستقبل، وأن تقدمها لمختلف الشعوب و باللغات المحلية لهذه الشعوب.

(على رشدي ١٩ ص ٢٦٧)

٥٧ــ من حيث مستوى الحوار:

الحوار عنصر هام في تعليم اللغات الأجنبية، فهو موقف تستخدم اللغة فيه

بشكل طبيعي، وخبرة ينبغي أن يكتسبها الدارس حتى يستطيع أداءها بكفاءة كلما واجهته. فضلا عن أن الحوار يضفي حيوية على النص و يعطيه حياة تجعله أكثر تقبلا. و بالنظر إلى المحتوى اللغوي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، نجد أن ٥١٪ من هذه الكتب لا تشتمل على حوار تقريبا! فهي إما أن تدرس نحوا، أو تتحدث عن خصائص العربية، أو تشتمل على نصوص قراءة للمستويات المتقدمة، أو تعلم اللغة العربية عن طريق تزويد الطالب بمجموعة من المفردات وعدد التراكيب التي ترد بأي نظام اتفق..

أما عن الكتب التي تشتمل على حوار فيتفاوت فيها طول الحوار. ولقد قمنا بحساب متوسط طول الحوار في بعض الدروس من خلال عينة من هذه الكتب، وسجلنا الملاحظات التالية:

— الكتاب رقم ٧: متوسط طول الحوار ثلاثون سطرا تقريبا.

إن بعض الدروس يشتمل على حوار طوله ٢٨ سطراً و بعض الدروس يشتمل على حوار طوله ٤٥ سطراً. والملاحظ أن الكتاب يشتمل على بعض المحاورات التقليدية مفتقرة المعنى والدلالة، كما أنها لا تعبر عن موقف طبيعي يمكن أن يتم بين متحدثين. ومن أمثلة هذه الحوارات الحوار التالي: والذي ورد في الدرس الرابع بعنوان «أعضاء جسم الإنسان»:

سهيل : ألك يدان؟

زهير: نعم، لي يدان (وكأن سهيلا أعمى أو أن زهيراً يخفي يديه!)

سهيل: ألك رجلان؟

زهير: نعم، لي رجلان.

سهيل: ألك وجه؟ (ومن مناله ظهر بلا وجه!)

زهير: نعم لي وجه!

سهيل: ألك ظهر؟
زهير: نعم لي ظهر؟

— الكتاب رقم ٨: يبلغ متوسط طول الحوار تسعة أسطر تقريبا. و يتراوح عدد أسطرها بين ٨ أسطر، و ١٩ سطراً. والملاحظ أن المحاورات تتدرج من حيث طول الجمل. فهي في الدروس الأولى جمل قصيرة مبسطة وفي الدروس الأخيرة طويلة معقدة.

— الكتاب رقم ٢٤: يتراوح طول الحوار بين ٥ و ١٧ سطراً.
فالدرس الأول يشتمل على خمسة أسطر. بينما نجد الدرس الحادي والعشرين مشتملا على ١٧ سطرا. و يتدرج الحوار من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، إلا أن بعض المحاورات تشتمل على تراكيب يصعب على المبتدىء فهمها واستيعابها، فضلا عن أنها تتناول من القواعد النحوية ما لا ضرورة لتقديمه للمبتدئين، كما نجد في الدرس ١١، إذ ترد هذه العبارة:
كمال: لا. يا سيدي، قميصي لونه أصفر، ربما يكون قميص عادل. عادل قميصه لونه أبيض! واعتراضنا هنا يمس العبارة الأخيرة. كما ترد في الكتاب مفردات تشعر القارىء، مع صحتها لغويا، أن محور الإهتمام هو سلامة البنية بصرف النظر عن حيوية الاستعمال. كما نجد في الدرس العشرين إذ ترد جملة «هما مبتردان» ولسنا نحسب أن كلمة «مبتردان» بالتي يشيع استعمالها بين متحدثي العربية.

الفصل الخامس

الاتجاهات الخاصة
لكتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

أولا: المفردات

ثانيا: التراكيب

ثالثا: المجالات الثقافية

رابعا: التدريبات

خامساً: الملحوظات العامة

الاتجاهات الخاصة
لكتب تعليم اللغة العربية

مقدمة:

تناولنا في الفصلين السابقين من الدراسة الميدانية عدداً من القضايا التي تتعلق بالاتجاهات العامة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وعلى وجه التحديد، قدمنا في هذين الفصلين تحليلا عاما للكتب؛ من حيث بياناتها الببليوجرافية، والإخراج، وطبيعة المقرر، وأسس إعداد الكتاب، ولغة الكتاب، وطريقة التدريس.

و يهدف هذا الفصل إلى تقديم تحليل تفصيلي لعينة من هذه الكتب، بغرض الوقوف على الاتجاهات الخاصة التي تحكم هذه الكتب. ولقد آثرنا أن نركز على خمسة محاور رئيسية نبرز من خلالها اتجاهات هذه الكتب.

محاور التحليل وأسلوبه:

اتجه التحليل في هذه الكتب من أجل أغراض الدراسة إلى خمسة محاور هي:

أ ـ المفردات في الدروس الخمسة الأولى:

وفي هذا المحور اتجه التحليل نحو حصر مفردات كل درس من الدروس الخمسة الأولى في كل كتاب على حدة، ثم إيجاد متوسط عدد الكلمات في الدرس الواحد من الدروس الخمسة الأولى. وأيضا حصر جميع الكلمات في الدروس الخمسة الأولى من جميع الكتب المحللة، وإيجاد متوسط عدد كلمات الدرس الواحد في الدروس الخمسة الأولى بالنسبة لجميع الكتب.

و يلاحظ أنه في بعض الكتب لم تكن الدروس الخمسة الأولى المحللة

هي الدروس الخمسة الأولى في الكتاب، ذلك أن بعض الكتب تقدم مجموعة الدروس الأولى في معاجلة الجانب الصوتي، دون تقديم كلمات لها معنى أو دلالة ومن ثم أخذنا الدرس الأول اعتبارا من الدرس الذي يبدأ الكتاب فيه بتقديم نص وكلمات لها معنى ودلالة (كما نجد في الكتاب رقم ٣٨).

والغرض من هذا التحليل هو التعرف على بدء المفردات في هذه الكتب من حيث العدد، وكيف تمت حركة نمو هذه المفردات من درس إلى آخر في الدروس الخمسة الأولى من كل كتاب.

ومن خلال حصر جميع الكلمات في الدروس الخمسة الأولى أمكن التعرف على عدد المفردات المستعملة، وتكرار استعمال الكلمة الواحدة في الدروس الخمسة الأولى في الكتب جميعا. كما تم التعرف على هذه الكلمات من حيث نوعها: حسيتها ــ تجريدها ــ وظيفتها...الخ.

كما يهدف التحليل أيضا إلى الكشف عن كيفية الاستفادة من جانب المفردات في تأليف الكتاب الأساسي.

ب ــ التراكيب في الكتب المحللة:

وفي هذا المحور اتجه التحليل إلى حصر جميع التراكيب اللغوية التي أوردها كل كتاب حسب ورودها. ثم فُرِّغت كل هذه التراكيب في جدول يبين تكرار تقديم الكتب لكل تركيب. كما تم حصر التراكيب التي اشتركت معظم الكتب أو كلها في البدء بها، وأيضا حصر عدد التراكيب التي تناولها كل كتاب.

ولقد تم هذا بغرض الوصول إلى ما يلي:

١ــ التراكيب اللغوية التي تناولتها الكتب، مرتبة حسب عدد مرات تكرارها.
٢ــ تفسير تناول الكتب للتراكيب في ضوء التفصيل والإيجاز.
٣ــ التعرف على التراكيب التي يشيع البدء بها.
٤ــ كيفية تناول هذه الكتب للتراكيب من حيث ترتيب التقديم.
٥ــ تفسير كثرة التراكيب في بعض الكتب، وقلتها في البعض الآخر.
٦ــ الاستفادة من التراكيب في تأليف الكتاب الأساسي.

جـ ــ المجالات الثقافية والفكرية في الكتب المحللة:

وفي هذا المحور اتجه التحليل إلى حصر جميع الموضوعات والأفكار التي تضمنتها الكتب في دروسها، ثم تصنيف هذه الموضوعات تحت مجالات أوسع تنتسب إليها وتدور في فلكها مع إحصاء عدد الموضوعات والأفكار التي اندرجت تحت كل مجال.

د ــ التدريبات في الكتب المحللة:

وفي هذا المحور اتجه التحليل نحو حصر جميع التدريبات في الكتب، ثم استخلاص أنواعها دون تكرار بحيث يكون لدينا فقط أنواع التدريبات التي تناولتها هذه الكتب.

هـ ــ الملحوظات العامة على الكتب المحللة:

وفي هذا المحور اتجه التحليل نحو التقاط أية ملحوظات يراها الباحثان سلباً أو إيجاباً على الكتب خاصة بالتدريبات.

عينة الكتب:

تم اختيار عينة من الكتب تم تحليلها وقد بلغت هذه العينة اثني عشر كتابا بالإضافة إلى أربعة كتب أخرى توفرت للباحثين.

وفيما يلي أرقام الكتب الاثني عشر التي اختيرت من بين المائة كتاب التي خصصت للتحليل العام: رقم ٨، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٢، ٨٥. أما الكتب الأربعة التي أضيفت فهي:

١ــ وزارة الثقافة «تعلم العربية» وزارة الثقافة بجمهورية مصر العربية ــ القاهرة، ١٩٦٦.

٢ــ بابكر أحمد البشير وعبد الرحمن الناجي «كتابة المحادثة، المستوى الأول. معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة (على الاستنسل) د. ت.

٣ــ علي محمد الفقي وآخران: «اللغة العربية، حوار وقراءة وكتابة» معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة (على الاستنسل) ١٩٧٩.

٤ــ نعمان محمد طاشكندى «الدروس العربية للمرحلة الابتدائية» اسلام آباد (على الاستنسل) د. ت.

أما عن خصائص هذه العينة فنجملها فيما يلي اقتداء بعناصر التحليل الواردة تحت «بيانات ببليوجرافية»:

ــ من حيث جنسية المؤلفين:

جميع مؤلفي هذه الكتب ناطقون بالعربية ما عدا اثنين وهما مؤلفا الكتابين رقم ٢٧، ٨٥.

ــ من حيث حركة التأليف:

المتأمل في تاريخ نشر هذه الكتب يتبين أن عشرة كتب قد صدرت

في سبعينات هذا القرن (من ١٩٧١، حتى ١٩٧٩) كما نجد أن كتابين صدرا في الستينات (١٩٦٥، ١٩٦٦) وأن كتاباً واحداً صدر بجزئيه ١٩٨٠، في الوقت الذي نجد فيه ثلاثة كتب بدون تاريخ للنشر! وهذا يؤكد الظاهرة التي سبق الحديث عنها، وهي أن العقد السابع من هذا القرن قد شهد أكبر حركة في تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها انعكاسا لتزايد الاهتمام بالعربية ومتحدثيها.

— **من حيث بلاد النشر:**

صدرت ثلاثة من هذه الكتب في جمهورية مصر العربية. وأحد هذه الكتب الثلاثة يتكون من عشرة أجزاء وهو الكتاب رقم ١٩. بينما صدرت في المملكة العربية السعودية أربعة كتب؛ ثلاثة منها في مكة المكرمة والرابع في الرياض. كما صدر كتابان في الباكستان وهما لمؤلف واحد. وكتابان كذلك في ميشغان بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد شارك فيهما أيضا مؤلف واحد، بينما صدر كتاب واحد من هذه العينة في كل من قطر والكويت والعراق وباريس. وبقي كتاب واحد بدون تحديد لجهة النشر.

— **من حيث عناوين الكتب:**

من هذه الكتب ما حدد الجمهور الذي استخدم الكتاب بوضوح، كما نجد الكتاب رقم ٢٢ وقد ألف للمسلمين الناطقين بالانجليزية. ومنها ما حدد المهارة اللغوية موطن الاهتمام كما نجد في كتاب تعليم المحادثة وكما نجد في الكتاب رقم ١٠. ومنها ما حدد وسيلة الاتصال التي يتم من خلالها تعليم اللغة العربية كما نجد في الكتابين رقم ١٩، ٣٧ وكلاهما يعلم العربية بالراديو.

— **من حيث استقلالية الكتب:**

صدرت جميع هذه الكتب في شكل كتب مستقلة وليست أعداداً في سلاسل. باستثناء الكتاب رقم ١٩ الذي صدرت منه عشرة أجزاء في شكل سلسلة متتابعة تؤدي بالدارس في نهاية المطاف إلى اتقان العربية والإقتراب من مستوى متحدثيها في بعض المهارات اللغوية. ولقد صدر أربعة كتب من هذه العينة في شكل مذكرات على الإستنسل ولم تأخذ طريقها إلى المطبعة بعد. هذه الكتب هي الكتابان رقم ٢٦، ٣٦ وكتاب المحادثة وأخيرا كتاب نعمان طاشكندى «الدروس العربية للمرحلة الابتدائية».

— **من حيث الكتب المترجمة:**

صدر بعض هذه الكتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغة معينة، ثم ترجمت بعد ذلك إلى لغات أخرى لتعليم أصحابها اللغة العربية، كما نجد في الكتاب رقم ٢٢ الذي صدر أصلا لمتحدثي الانجليزية إلا أن عدداً من الطبعات له قد صدرت لمتحدثي أربع لغات أخرى هي الفرنسية، الايطالية، الكورية، اليوربا. وكما نجد في كتاب وزارة الثقافة المصرية «تعلم العربية» الذي ترجم بعد ذلك إلى البرتغالية لتعليم أبناء البرازيل اللغة العربية.

— **من حيث عدد الطبعات:**

من هذه الكتب ما أعيد طبعه ومنها ما طبع مرة واحدة.

نتائج التحليـــل:

أولا: فيما يتصل بالمفردات:

نحب أن نُذَكّر مرة أخرى أن التحليل في مجال المفردات اتجه فقط للدروس الخمسة الأولى، بهدف الاستفادة من هذه الدروس، وهو التعرف على طبيعة معالجة المفردات عند البدء في تأليف كتاب أساسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها. وذلك من حيث عددها وتدرج هذا العدد، ومن حيث نوعها ومدى تكرار كل مفردة في الدروس الخمسة الأولى، حتى ينطلق الكتاب الأساسي في ضوء الخبرة السابقة ومستفيداً منها إما بالمطابقة أو التعديل أو المخالفة.

و يوضح الجدول رقم (٤٥) عدد المفردات الجديدة في الدروس الخمسة الأولى من هذه الكتب.

جدول رقم (٤٥)

رقم مسلسل	رقم أو اسم الكتاب	عدد المفردات درس ١	درس ٢	درس ٣	درس ٤	درس ٥	المتوسط
١	رقم ١٠	١	٢	٢	٣	٣	٢
٢	رقم ٣٦	١٧	٤٠	١٧	١٦	٧٣	٣٢
٣	رقم ٨	١٠٣	٧٥	٩٤	٦١	٥٤	٧٣
٤	رقم ٨٥	٨	٧	٦	٥	٧	٦
٥	رقم ٢٢	٧	١١	١٨	١٠	٦	١٠
٦	رقم ٢٧	٣٤	٩	٢٠	٣٥	١٧	٢٣
٧	الدروس العربية (نعمان طاشكندي)	٨٠	٩٩	٨٥	٦٣	١١٥	٨٨

تكملة جدول رقم (٤٥)

٨	رقم ٣٧	٢١	٥٥	١٠٣	٦٨	٩٤	٦٨
٩	تعلم العربية	٢٠	٢٨	٢٨	١٩	٢٤	٢٤
١٠	رقم ٤٢	١٥	٢٠	٥٦	١٢	٢٦	٢٦
١١	رقم ٢٤	١٥	١٣	١٩	١٣	٢٣	١٩
١٢	المحادثــة	٨	٨	٧	١٢	١٩	١١
	المستوى الأول						
١٣	اللغة العربية	٢٥	٢٣	٣٢	٣٠	٢٤	٢٧
	حوار وقراءة وكتابة						
١٤	رقم ٣٨	١٦	١٠	١٥	١٧	٢٤	١٦
١٥	تعلم العربية	٢٥	٣٣	٤١	٤٢	٥١	٣٨
١٦	رقم ١٩	١٧	١٩	١٣	٢٣	٢٢	١٩

(أ)

١ــ أن عـدد المفردات الذي بدأت به الكتب تراوح بين مفردة واحدة و١٠٣ مفردة في الدرس الأول من الكتاب الأساسي.

٢ــ أن خمسة كتب بدأت بخمسة وعشرين كلمة فأكثر في الدرس الأول وأحد عشر كتاباً بدأت بعشرين كلمة فأقل.

٣ــ أن سبعة كتب لم تأخذ في اعتبارها مفهوم التدرج. فمنها ما يبدأ بعدد كبير من الكلمات في الدرس الأول ثم ينخفض به بشكل مفاجىء في الدرس الثاني، ثم يرتفع به مرة ثانية بشكل مفاجىء في الدرس الرابع

مثل الكتاب رقم ٢٧. حيث بدأ بـ ٣٤ كلمة في الدرس الأول ثم ٩ كلمات في الثاني ثم ٣٥ في الرابع ثم ١٧ في الخامس. ومثل كتاب اللغة العربية بالجامعة المستنصرية حيث بدأ بـ ١٠٣ كلمة وفي الدرس الخامس وصلت إلى ٥٤ كلمة. ومنها ما يبدأ بعدد قليل من الكلمات في الدرس الأول ثم يرتفع بالعدد في الدروس التالية بشكل كبير ومفاجيء. مثل الكتاب رقم ٣٦ حيث بدأ بـ ١٧ كلمة ثم ٤٠ ثم ١٧ حتى وصل إلى ٧٣ كلمة في الدرس الخامس، أي قدم في الدرس الخامس أربعة أضعاف ما قدمه في الدرس الأول، ومثل الكتاب رقم ٤٢ حيث بدأ بـ ١٥ كلمة في الدرس الأول، ووصل بها إلى ٥٦ كلمة في الدرس الثالث، ثم انخفض بها إلى ١٢ كلمة في الدرس الرابع. ومثل الكتاب رقم ٣٧ حيث بدأ بـ ٢١ كلمة في الدرس الأول، وارتفع بها إلى ٥٥ كلمة في الدرس الثاني ثم إلى ١٠٣ كلمة في الدرس الثالث، ثم انخفض بها إلى ٦٨ كلمة في الدرس الرابع، ثم ارتفع بها إلى ٩٤ كلمة في الدرس الخامس. ومنها ما يبدأ بعدد كبير من الكلمات ويستمر في زيادة العدد بشكل كبير في الدروس التالية مثل كتاب الدروس العربية، حيث بدأ بـ ٨٠ كلمة في الدرس الأول واستمر في الزيادة حتى وصل إلى ١١٥ كلمة في الدرس الخامس ومن هذا يتضح أن هذه الكتب لم تكن تعتمد على خطة واضحة ومحددة فيما يتصل بالتدرج في تقديم المفردات الجديدة.

٤ــ أن عشرة كتب حاولت أن تضبط التدرج في تقديم المفردات، حيث قلت الفوارق في عدد المفردات بين كل درس وآخر، وسارت بشكل يكاد يكون متزنا وهذه الكتب هي:

القراءة العربية «مشجان»، أتعلم العربية، العربية للمسلمين الناطقين

بالانجليزية، تعليم العربية لغير العرب، تعلم العربية، المحادثة للمستوى الأول، اللغة العربية حوار وقراءة وكتابة، مبادىء العربية المعاصرة، العربية بالراديو، تعلم العربية.

ولذلك يمكن الاستفادة من مدى التدرج الذي اتبعته هذه الكتب في تقديم المفردات.

٥ـ أن متوسط عدد الكلمات المقدمة في الدروس الخمسة الأولى تتراوح ما بين كلمتين و٨٨ كلمة وهذا ما لوحظ في كتاب متشجان بالنسبة للرقم الأول، وكتاب الدروس العربية بالنسبة للرقم الثاني. وهنا تبدو الفجوة واسعة بين الكتب في تقديم المفردات وأن الرقم الأول قليل جدا ولا يتناسب مع الكبار المقدمين على تعلم اللغة العربية، كما أن الرقم الثاني كبير جداً وأكبر من أن يتقبله الدارس أياً كانت قدرته على تعلم اللغة،خاصة في الدروس الأولى المبكرة. ومن هنا ينبغي تجنب التطرف في تقديم المفردات الجديدة سواء بالتقليل أو بالاكثار.

جـــــدول رقم (٤٦)

يبين الكلمات التي جاءت في كتابين فأكثر في الدروس الخمسة الأولى

مسلسل	الكلمة	التكرار	مسلسل	الكلمة	التكرار	مسلسل	الكلمة	التكرار
١	هذا	٩	٨	في	٧	١٥	لا	٤
٢	هذه	٨	٩	باب	٦	١٦	لبنان	٤
٣	أنا	٨	١٠	نعم	٥	١٧	مدرس	٤
٤	أنتَ	٨	١١	ابن	٤	١٨	مدرسة	٤
٥	أنتِ	٨	١٢	اسم	٤	١٩	نحن	٤
٦	أين	٨	١٣	درس	٤	٢٠	و	٤
٧	هل	٧	١٤	كتاب	٤	٢١	أب	٣

تابع جدول (٤٦)

مسلسل	الكلمة	التكرار	مسلسل	الكلمة	التكرار	مسلسل	الكلمة	التكرار
٢٢	أحب	٣	٥٨	بين	٢	٩٤	سور	٢
٢٣	أمام	٣	٥٩	الآن	٢	٩٥	سوريا	٢
٢٤	بيت	٣	٦٠	الأول	٢	٩٦	سوزان	٢
٢٥	تمرين	٣	٦١	الاسم	٢	٩٧	سيارة	٢
٢٦	تونس	٣	٦٢	الخرطوم	٢	٩٨	شجرة	٢
٢٧	خير	٣	٦٣	السودان	٢	٩٩	شكرا	٢
٢٨	سهل	٣	٦٤	القاهرة	٢	١٠٠	شمس	٢
٢٩	طالب	٣	٦٥	الصين	٢	١٠١	صباح	٢
٣٠	قريب	٣	٦٦	المسرح	٢	١٠٢	صحيحه	٢
٣١	قلم	٣	٦٧	الخير	٢	١٠٣	صديق	٢
٣٢	كبير	٣	٦٨	أمريكا	٢	١٠٤	صغير	٢
٣٣	كتب	٣	٦٩	أيضا	٢	١٠٥	صف	٢
٣٤	كلب	٣	٧٠	بعيد	٢	١٠٦	طبيب	٢
٣٥	كيف	٣	٧١	بنت	٢	١٠٧	طويل	٢
٣٦	ما	٣	٧٢	تاسع	٢	١٠٨	عشرة	٢
٣٧	هند	٣	٧٣	تحت	٢	١٠٩	عشرون	٢
٣٨	مكتب	٣	٧٤	ثاني	٢	١١٠	عفوا	٢
٣٩	من	٣	٧٥	ثالث	٢	١١١	علي	٢
٤٠	نافذة	٣	٧٦	ثامن	٢	١١٢	عمر	٢
٤١	هو	٣	٧٧	جلة	٢	١١٣	فرنسا	٢
٤٢	هؤلاء	٣	٧٨	جميل	٢	١١٤	فندق	٢
٤٣	يا	٣	٧٩	جميلة	٢	١١٥	قرأ	٢
٤٤	ابراهيم	٢	٨٠	حال	٢	١١٦	كرسي	٢
٤٥	أسئلة	٢	٨١	حالك	٢	١١٧	كلية	٢
٤٦	أستاذ	٢	٨٢	حقيبة	٢	١١٨	لقاء	٢
٤٧	أربعة	٢	٨٣	حسن	٢	١١٩	مدير	٢
٤٨	الله	٢	٨٤	حمد	٢	١٢٠	مرحبا	٢
٤٩	العراق	٢	٨٥	حلو	٢	١٢١	مريض	٢
٥٠	الكويت	٢	٨٦	دار	٢	١٢٢	مريم	٢
٥١	الولد	٢	٨٧	دارس	٢	١٢٣	مكتبة	٢
٥٢	النور	٢	٨٨	دمشق	٢	١٢٤	موجود	٢
٥٣	ألمان	٢	٨٩	رجل	٢	١٢٥	نام	٢
٥٤	أمين	٢	٩٠	زار	٢	١٢٦	نبيل	٢
٥٥	باريس	٢	٩١	زير	٢	١٢٧	نور	٢
٥٦	بلال	٢	٩٢	ساعة	٢	١٢٨	هي	٢
٥٧	بيروت	٢	٩٣	سمك	٢	١٢٩	هو	٢

(ب) ــ بالنظر في الجدول رقم (٤٦):

١ــ وجد أن عدد الكلمات المشتركة بين كتابين فأكثر في الدروس الخمسة الأولى ١٢٨ كلمة.

٢ــ يتبين:

أ) أن كلمة واحدة تكررت في الدروس الخمسة الأولى في تسعة كتب.

ب) أن ٥ كلمات تكررت في الدروس الخمسة الأولى في ثمانية كتب.

جـ) أن كلمتين تكررتا في الدروس الخمسة الأولى في سبعة كتب.

د) أن كلمة واحدة تكررت في الدروس الخمسة الأولى في ستة كتب.

هـ) أن كلمة واحدة تكررت في الدروس الخمسة الأولى في خمسة كتب.

و) أن ١٠ كلمات تكررت في الدروس الخمسة الأولى في أربع كتب.

ز) أن ٢٣ كلمة تكررت في الدروس الخمسة الأولى في ثلاثة كتب.

ح) أن ٨٥ كلمة تكررت في الدروس الخمسة الأولى في كتابين.

معنى هذا أنه عند تأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكن الاستفادة من هذه الكلمات التي تكررت في الكتب حيث يدل هذا إلى حد ما على شيوعها وحيويتها وتناسبها مع البدء في تعلم اللغة.

٣ــ كما يتبين أن هناك ٧٥ كلمة من هذه الكلمات يمكن للمعلم أن يقدمها بسهولة، إما بالمحس أو التمثيل والحركة والفعل وهي على النحو التالي:

أ) الكلمات المحسة و يبلغ عددها أربعا وعشرين كلمة وهي:

باب، كتاب، مدرسة، بيت، قلم، كلب، مكتب، نافذة، أسئلة، بنت، حقيبة، دار، رجل، ساعة، سمك، سور، سيارة، شجرة، شمس، كرسي، مكتبة، زير، صف، طبيب.

ب) أسماء الأعلام و يبلغ عددها عشرين كلمة هي:

هند، ابراهيم، لبنان، العراق، الكويت، باريس، بيروت، الخرطوم، السودان، القاهرة، الصين، أمريكا، دمشق، سوريا، تونس، نبيل، سوزان، مريم، عمر، فرنسا.

جـ) ضمائر وأسماء إشارة وأحرف جر وأحرف الجواب،و يبلغ عددها خمس عشرة كلمة وهي:

أنا، أنت، نحن، هو، هي، هؤلاء، هذا، هذه، في، و، من، على، نعم، لا.

د) صفات وظروف يمكن تمثيلها و يبلغ عددها ثماني كلمات وهي:
أمام، قريب، بعيد، كبير، صغير، تحت، طويل، بين.

هـ) أفعال يمكن تمثيلها وعددها ثلاثة وهي:
كتب، قرأ، نام.

و) أعداد وهي ثلاثة: أربعة، عشرة، عشرون.

ز) كلمات تحية وهي اثنتان: شكرا، عفوا.

وهناك مجموعة من الملاحظات العامة برزت من خلال التحليل تتصل بالمفردات يجدر بنا هنا ذكرها وهي:

١) لوحظ أن بعض الكتب بعد أن تفرغ من تقديم مفرداتها الجديدة في نص الدرس، تعود فتقدم مفردات جديدة أخرى في التدريبات تصل بها أحيانا إلى ما يفوق كلمات النص عدداً وكيفاً. ومن نافلة القول أن نذكر وجوب الاقتصار على الكلمات الجديدة في نص الدرس، وتخصيص التدريبات لتثبيت الكلمات الجديدة في النص، وتكرار ما لم يتكرر منها بالقدر الكافي.

٢) لوحظ أن معظم الكتب لم تحرص على متابعة تكرار كل كلمة بحيث يمكن الاطمئنان إلى أن كل كلمة جديدة وردت في الكتاب قد تكررت

بشكل كاف لتثبيتها واستخدامها.

٣) لوحظ أن بعض الكتب قد استعملت كلمات أجنبية بينما يوجد لها مقابل شائع وسهل في العربية مثل كتاب تونس عندما استعمل كلمة (بنوك) دون مقابلها العربي (مصارف)... الخ.

وفي ضوء هذا العرض لجانب المفردات في الكتب يمكن أن نضع بعض التوصيات العامة منها:

١ــ أنه ينبغي أن يراعى عدد المفردات الذي يجب أن يقدم في الدروس الأولى من الكتاب الأساسي، بحيث لا يتجاوز حداً معقولاً سواء بالكثرة أو القلة وذلك في ضوء نوعية الدارسين وإمكانياتهم.

٢ــ أنه ينبغي مراعاة التدرج في تقديم المفردات الجديدة، بحيث تتقارب الدروس من حيث عدد كلماتها الجديدة. فلا تكثر في درس بشكل كبير وتقل في الدرس الذي يليه بشكل ملفت للنظر، إنما تأخذ نوعاً من التقارب قلة أو كثرة.

٣ــ أنه ينبغي الاستفادة من الكلمات الشائعة في الكتب المطروحة حيث تبين أنها كلمات ضرورية ومناسبة.

٤ــ أنه ينبغي البدء بالكلمات المحسة التي يمكن للمعلم أن يقدمها بسهولة إما بالإشارة أو التمثيل والحركة أو إظهار الشيء نفسه.. الخ.

ثانيا: فيما يتصل بالتراكيب اللغوية والنحوية:

أــ بالنسبة لأنواع التراكيب وعدد مرات ورودها في جميع الكتب:

بعد رصد التراكيب والمباحث النحوية في الكتب المحللة وحساب عدد الكتب التي تناولت كل تركيب ومبحث حصلنا على الجدول رقم (٤٧).

جـــــدول رقم (٤٧)

مسلسل	نوع المبحث	عدد الكتب	مسلسل	نوع المبحث	عدد الكتب
١	أدوات الاستفهام	١٥	٣١	الشرط	٥
٢	الضمائر	١٤	٣٢	المجرد والمزيد	٥
٣	الجملة الاسمية	١٤	٣٣	أدوات الاستقبال	٥
٤	الجملة الفعلية	١٤	٣٤	تعريف الفعل	٥
٥	الجمع	١٣	٣٥	المفعول المطلق	٤
٦	الجار والمجرور	١١	٣٦	اتصال الضمائر بالأسماء	٤
٧	النعت	١١	٣٧	المستثنى	٤
٨	الأسماء الموصولة	١٠	٣٨	اللازم والمقصور	٤
٩	أسماء الاشارة	٩	٣٩	المنقوص والمقصور	٤
١٠	العدد	٩	٤٠	الأسماء الخمسة	٤
١١	النسب	٩	٤١	المبني للمجهول	٤
١٢	المثنى	٩	٤٢	التعجب	٤
١٣	كان وأخواتها	٨	٤٣	الحال	٣
١٤	ظرف الزمان	٨	٤٤	التمييز	٣
١٥	ظرف المكان	٨	٤٥	أسماء الزمان والمكان	٣
١٦	اتصال الضمائر بالفعل	٨	٤٦	المفعول لأجله	٢
١٧	اسم الفاعل والمفعول	٨	٤٧	البدل	٢
١٨	النعت	٧	٤٨	المنادى	٢
١٩	التذكير والتأنيث	٧	٤٩	التوكيد	٢
٢٠	العطف	٧	٥٠	أفعال المقاربة والشروع والرجاء	٢
٢١	النداء بيا	٦	٥١	لا النافية للجنس	٢
٢٢	فعل الأمر	٦	٥٢	الممنوع من الصرف	٢
٢٣	المصدر	٦	٥٣	اسم الآلة	٢
٢٤	التفضيل	٦	٥٤	أحرف الجواب	١
٢٥	أداة التعريف أل	٥	٥٥	نائب الفاعل	١
٢٦	النكرة والمعرفة	٥	٥٦	الأفعال الخمسة	٢
٢٧	الإضافة	٥	٥٧	السببية	١
٢٨	أن وأخواتها	٥	٥٨	الجامد والمشتق	١
٢٩	اعراب المضارع	٥	٥٩	لا سيما	١
٣٠	الفعل الصحيح والمعتل	٥	٦٠	التصغير	١
			٦١	الاستعارة والتشبيه	١

وبالنظر في هذا الجدول يتضح ما يلي:

١ــ أن هناك سبعة عشر تركيبا نحوياً اشتركت في تقديمه ٥٠٪ فأكثر من الكتب المحللة وبعضها أجمع على تقديمه خمسة عشر كتاباً كالاستفهام، وأربعة عشر كتابا، كالضمائر والجملة الاسمية والجملة الفعلية، وثلاثة عشر كتابا كالجمع. وأن هناك سبعة تراكيب اشترك في تقديمها أكثر من ٤٠٪ من الكتب. وعشرة تراكيب اشترك في تقديمها حوالي ٣٠٪ من الكتب. وأن من هذه التراكيب جميعا ما يقع في نطاق التراكيب الأساسية التي يمكن أن تقدم في الكتب الأساسية.

٢ــ أن هناك مجموعة من التراكيب تصل إلى ثمانية مما اشتركت في تقديمه أربعة كتب، أي بنسب ٢٥٪ من الكتب المحللة وهذه أيضا يمكن تقديمها في الكتب الأساسية.

٣ــ أن هناك مجموعة من التراكيب لم يقدمها سوى كتاب واحد، وهذه قد يكون بينها مالا ينبغي تقديمه إلا في المراحل المتقدمة والمتخصصة من دراسة اللغة، مثل أفعال المقاربة والشروع والرجاء، الممنوع من الصرف، والجامد والمشتق، ولا سيما، والتصغير وما يدخل في البلاغة مثل الاستعارة والتشبيه.

ب ــ فيما يتصل بطريقة تقديم الكتب لهذه التراكيب:

بتحليل كيفية تقديم الكتب لهذه التراكيب، وجد أنها لا تقدم التركيب الواحد جملة واحدة بكل مكوناته وتفاصيله. ولكنها تتدرج به فتقدم جزءاً في درس ثم جزء آخر في درس آخر.. وهكذا.

وسنعرض هنا بعض نماذج من الكتب لنرى كيف قدمت الجملة الاسمية والجملة الفعلية والاستفهام والضمائر كأمثلة على تدرج تقديم التراكيب وعلى انفراد كل كتاب بأسلوب معين.

١ ــ الجملة الإسمية:

* الكتاب الأول: يبدأ فيقدم الجملة الإسمية المكونة من إسمين؛ مبتدأ وخبر، ثم المبتدأ اسم اشارة، ثم المبتدأ ضمير رفع منفصل، ثم المبتدأ مضافا إلى اسم، ثم المبتدأ متبوعاً بصفة، ثم المبتدأ موصوفاً والخبر موصوف، ثم الخبر جملة فعلية فعلها مضارع، ثم الخبر جملة فعلية فعلها ماض.. وهكذا.

الكتاب الثاني:

يبدأ فيقدم الجملة الاسمية المكونة من اسمين؛ مبتدأ وخبر، ثم جملة يضاف فيها المبتدأ إلى ضمير، ثم جملة اسمية المبتدأ فيها مضاف إلى اسم ظاهر، ثم المبتدأ معرفا بأل.. وهكذا.

٢ ــ الجملة الفعلية:

الكتاب الأول:

يبدأ فيقدم جملة فعلية من فعل مضارع وفاعل، ثم الفعل المضارع مع الضميرين أنا ونحن، ثم جملة فعلية فعلها ماض والفاعل مفرد، ثم جملة فعلية من فعل وفاعل ومفعول، ثم من فعل وفاعل ومفعول وشبه جملة (تكملة)، ثم فعل مضارع و بعده أن وفعل مضارع آخر.. وهكذا.

الكتاب الثاني:

يبدأ فيقدم جملة فعلية فعلها مضارع مع فاعل مفرد، ثم جملة من فعل مضارع وفاعل ومفعول، ثم جملة فعلية فعلها ماض.. ثم يقدم فعل الأمر في درس مستقل. ثم الفعل الماضي الصحيح والمعتل الآخر بالألف

---

* الكتاب الأول هنا لا يشير إلى كتاب بعينه ولكنه يشير إلى نموذج من نماذج تناول الكتب للتراكيب.

والأجوف، ثم الفعل السالم والمضعف والمهموز.. وهكذا.

و ينبغي أن نسجل ملاحظة هامة وهي أن الكتب لم تلتزم بالبدء بنوع معين من الأفعال فبعضها بدأ بالمضارع و بعضها بدأ بالماضي و بعضها بدأ بالأمر. كما أن بعضها استوفى كل ما يتصل بالفعل من قواعد والبعض الآخر اكتفى بالقدر البسيط الذي لا يستغنى عنه الدارس. ومعنى هذا أن الكتب قدمت التراكيب بشكل متدرج و بسيط ولم تقدمها جملة واحدة.

٣ــ الاستفهام:

وسنضرب هنا أمثلة متعددة لتقديم أدوات الاستفهام، فبعض الكتب بدأت بـــ (من وما وأين) في الدروس الأولى، ثم بعد عدة دروس قدم (مِنْ وماذا وكيف) ثم بعد عدة دروس قدم (متى ولماذا وكم).. وهكذا.

و بعض الكتب بدأت بـــ (ماذا وما) ثم (هل وكم) ثم (أين ومتى) و بعض الكتب بدأت بـــ (هل ومَنْ) ثم (ما ومن) ثم (أين وكيف) أي لا يوجد اتفاق على ما يقدم أولا من أدوات الاستفهام ثم ما يقدم بعد ذلك في ضوء مبدأ السهولة والصعوبة، أو البساطة والتعقيد. إلا أن ما ينبغي ذكره هنا هو أن خمسة عشر كتابا قدمت أدوات الاستفهام. وشرعت في تدريسها منذ الدرس الأول.

٤ــ الضمائر:

وسنضرب هنا أيضا عدة أمثلة على كيفية تقديم الضمائر و بأيها بدأت بعض الكتب، و بأيها بدأ البعض الآخر.

فبعض الكتب بدأت بتقديم الضمائر المنفصلة (أنا ــ أنت ــ أنتِ)، ثم الضمائر المتصلة (ى ــ نا ــ ك ــ كِ) ثم ضمائر الرفع المنفصلة، ثم ضمائر

الرفع المتصلة بالفعل الماضي ثم المتصلة بالأسماء والحروف.

وبعض الكتب بالضمائر المنفصلة (أنا ــ أنت ــ أنتِ) ثم بعد ذلك الضمائر المنفصلة مع المضارع، ثم الضمائر المتصلة (الياء والكاف والهاء) ثم الضمائر مع الأمر، ثم مع الماضي، ثم ضمير الشأن.

وبعض الكتب قدم الضمائر المتصلة (الياء والكاف والهاء) ثم الضمائر المنفصلة (هو ــ هي) ثم (نحن ــ هم).. وهكذا.

أي أن بعض الكتب قدم أولا الضمائر المنفصلة ثم المتصلة، وبعضها فعل العكس، وبعضها قدم ضمائر المتكلم والمخاطب ثم بعدها قدم الغائب وبعضها فعل العكس، والذي ينبغي تسجيله أن الضمائر وزعت على مجموعة كبيرة من الدروس في الكتب ولم تقدم في درسين أو ثلاثة متوالية، على عكس بعض الكتب التي تأتي مثلا بأدوات الاستفهام فتقدمها في دروس ثم تستعملها في بقية الدروس، أو التي تأتي بالضمائر المنفصلة في درس، ثم المتصلة في درس ثم تستخدم النوعين في بقية الدروس، ولعل الاتجاه الأول الذي تأتي فيه أدوات الاستفهام والضمائر تلقائياً وحسب الحاجة إليها في كل درس هو الاتجاه الذي نميل إليه.

وهكذا نجد أن الكتب لا تتفق على ترتيب معين لتقديم التراكيب اللغوية، وإن اتفقت على تقديم كل تركيب بشكل تدريجي موزع على مجموعة كبيرة من الدروس.

جـ ــ فيما يتصل بالتراكيب التي يشيع البدء بها:

بعد حصر التراكيب التي بدأ بها كل كتاب سواء أكانت البداية في

الدرس الأول أو ما بعده من دروس، وجدنا أن التراكيب التي بدأ بها كل كتاب على النحو التالي:

١ــ أداة التعريف (أل)، واو العطف، أسماء الإشارة هذا وهذه.
٢ــ الاسم المفرد، الفعل الماضي.
٣ــ ماذا، ضمير المخاطب (ك)، ضمير المتكلم (الياء).
٤ــ أسماء الإشارة.
٥ــ الجملة الاسمية، الإضافة إلى ضمير المتكلم والمخاطب للمذكر والمؤنث.
٦ــ الجملة الاسمية، الضمائر المنفصلة (أنا ــ أنتَ ــ أنتِ ــ هو).
٧ــ اسم مفرد، جملة اسمية، الضمائر المنفصلة.
٨ــ تقسيم الجملة الاسمية إلى مسند وسند إليه، الاستفهام بــ (من).
٩ــ الاستفهام، أل القمرية والشمسية.
١٠ــ الضمائر المنفصلة (أنا ــ أنت ــ أنت) ــ الاستفهام بــ (من)، واو العطف.
١١ــ المفرد والمثنى والجمع.
١٢ــ الاستفهام، الضمائر المنفصلة.
١٣ــ الاستفهام، الجملة الاسمية.
١٤ــ أسماء الإشارة، الجملة الاسمية.
١٥ــ أسماء الإشارة، الجملة الفعلية.
١٦ــ الاستفهام، أحرف الجواب، الجملة الاسمية.

وبالنظر إلى هذا الحصر وباستبعاد المتكرر من التراكيب نجد أن التراكيب التي دارت حولها بداية الكتب تركزت فيما يلي:

ــ أسماء الإشارة

ـــ الجملة الاسمية.

ـــ واو العطف.

ـــ أداة التعريف (أل).

ـــ الضمائر المنفصلة (أنا أنت أنت هو).

ـــ ضميرى المتكلم والمخاطب للمذكر والمؤنث.

ـــ أدوات الاستفهام.

ـــ أحرف الجواب.

ـــ المفرد والمثنى والجمع.

كما يجب أن نضيف إلى ذلك ما يتصل ببعض الظواهر اللغوية وبعض خصائص الكتابة العربية إذ عالجت معظم الكتب في بدايتها ما يلي:

ـــ الحركات القصيرة.

ـــ الحركات الطويلة.

ـــ التسكين.

ـــ التشديد.

ـــ التنوين.

ـــ اللام الشمسية واللام القمرية.

ولعل في هذه النتائج ما يمكن أن يستفيد منه مؤلفو الكتب الأساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

د ـــ فيما يتصل بكثرة التراكيب في بعض الكتب وقلتها في البعض الآخر، وأيضا فيما يتصل بالايجاز والتفصيل في تقديمها:

وجد بعد التحليل أن أنواع التراكيب اللغوية التي وردت في الكتب تختلف في عددها، وفي تفصيل وتوزيع تناولها من كتاب إلى آخر. فمثلا نجد

أن عدد التراكيب والمباحث النحوية في كتاب (العربية بالراديو) تبلغ حوالي ستة وخمسين بينما لا تتعدى في كتاب (العربية للطلاب الناطقين بالانجليزية، المستوى الأول) تسعة تراكيب ومباحث نحوية، بل بلغت أقل عدد لها في كتاب (العربية للمسلمين الناطقين بالإنجليزية) وهو أربعة مباحث. والحقيقة أن ذلك راجع لعدد دروس الكتاب، إذ كلما كثر عدد دروس الكتاب قدم عدد أكبر من التراكيب، أو فصل وجزأ في تناول التراكيب. ولعل هذا يدل على عدم وجود خطة تربط بين حجم الكتب وعدد دروسها وبين ما ينبغي أن يقدم من تراكيب، إذ المفروض أن تحدد التراكيب أولا ثم توزع على الدروس بحيث لا يخضع عددها ولا طريقة تناولها لموضوعات الكتاب بل العكس هو الصحيح، إذ ينبغي أن يخضع تقسيم الكتاب إلى دروس وموضوعات لعدد ونوعية ما ينبغي تقديمه من تراكيب وقواعد نحوية.

وهناك مجموعة من الملاحظات المتصلة بالتراكيب برزت من خلال التحليل يجدر بنا أن نشير إليها ونستفيد منها ومن هذه الملاحظات ما يلي:

١ ــ لوحظ أن بعض الكتب قدمت المؤنث على المذكر مثل كتاب قطر وهذا على خلاف الأصل، حيث إن تقديم المذكر أسهل من المؤنث لأن التأنيث غالبا ما يدل عليه بزيادات في الكلمة. كما لوحظ أن بعضها يفصل بين تقديم المذكر والمؤنث، إذ يضع كلا منها في درس مستقل، بينما تجاورهما ومقارنتهما أمر ضروري لإظهار دلالة التذكير والتأنيث ولتقريب مفهومهما في العربية للدارس الأجنبي.

٢ ــ أن بعض الكتب قدمت بعض المفاهيم النحوية الخاطئة مثل كتاب قطر عندما طلب المؤلف في بعض التمارين جمع الضمائر (أنا ــ أنت ــ هو) وهذا، في رأينا، فهم غير سليم للغة. إذ أن الضمائر لا تثنى ولا تجمع،

ولا تذكر ولا تؤنث وصيغها وردت كذلك وإلا قيل في تثنية (أنا) أنوان وأنوين وجمعه أنون وأنين ومثل كتاب (مبادىء العربية المعاصرة) حيث خالف مؤلفو الكتاب نحاة العرب، فعرفوا الجملة الاسمية بأنها الجملة التي لا تحتوي على فعل تأثراً بقواعد الإنجليزية فجملة «محمد ذهب إلى السوق» جملة فعلية لأنها تحتوى على فعل وليست اسمية لأنها تبدأ باسم كما قال النحاة.

٣ــ أن بعض الكتب عالجت أكثر من ظاهرة نحوية في الدرس الواحد مثل الكتاب رقم ١٥، إذ عالج في دروس (١٢ جـ٣) أكثر من ظاهرة لغوية كالمفرد والجمع واسم التفضيل واشتقاق اسم الفاعل من الثلاثي وغيره، دون تركيز على ظاهرة واحدة. ومثل كتاب الغربية بالراديو، حيث وردت فيه دروس كثيرة يعالج الدرس الواحد منها عدة ظواهر لغوية، ومثل كتاب تعليم اللغة العربية لغير العرب حيث قدم في الدرس (٢٢) المفرد والمثنى والجمع وفيه قدم المثنى مع المذكر والمؤنث، وقدم الجمع بأنواعه المختلفة.

ثالثا: فيما يتصل بالمجالات الثقافية والفكرية:

من خلال التحليل تم التوصل إلى مجموعة من المجالات يندرج تحت كل مجال عدد من الموضوعات كما هو مبين بالجدول رقم (٤٨):

جـــــدول رقم (٤٨)

م	المجـــال	عدد الموضوعات	م	المجـــال	عدد الموضوعات
١	الأدب والأدباء	٧٨	١٣	الحيوانات والطيور	٩
٢	التعليم	٢٧	١٤	البيع والشراء	٨
٣	السفر والسياحة	٢١	١٥	الطبيعة والثروة الطبيعية	٨
٤	الحضارة	٢٠	١٦	الفنون	٧
٥	اجتماعيات	١٥	١٧	الرياضة	٦
٦	الدين	١٣	١٨	شخصيات	٦
٧	ثقافة عامة	١٢	١٩	الزمن والعدد	٤
٨	التربية والتوجيه والارشـــاد	١١	٢٠	الأمن	٤
٩	الأسرة والمنزل	١١	٢١	المرض والعلاج	٤
١٠	المواصلات	٩	٢٢	المدن والبلاد	٤
١١	التاريخ والسيرة النبــوية	٩	٢٣	الفكاهة	٣
١٢	المهن والعمل	٩	٢٤	الهوايات	١

يتضح من هذا الجدول ما يلي:

١ــ أن الكتب المحللة تناولت في موضوعاتها أربعة وعشرين مجالا من مجالات المعرفة والفكر والثقافة، حيث تعددت بتعدد مجالات الحياة المختلفة، وهذا العدد من المجالات يعتبر عدداً جيداً يشير إلى تنوع المادة المقدمة، كما يشير أيضا إلى وصل المتعلم بثقافة اللغة وصلا جيدا.

٢ــ أن مجال الأدب حظى بقدر كبير من الإهتمام، واحتل مساحة كبيرة من موضوعات الكتب، حيث شمل ٧٨ موضوعا من ثلاثمائة موضوع تقريبا في الكتب المحللة أي حوالي ٢٦٪ من الموضوعات، والملاحظة التي يمكن أن تكون جديرة بالتعليق هنا هي أنه بالرغم من أهمية الأدب واعتباره الوجه البلاغي والحضاري للغة، إلا أنه لا ينبغي التركيز عليه في المواد الأساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك راجع إلى أن الأدب هو أرقى شكل للغة بل الصورة العميقة الصعبة للتعبير بها. ونحن نعلم أننا ينبغي أن نقدم في المرحلة الأساسية لغة سهلة و بسيطة يقل فيها التجريد والظلال والبلاغيات، فإذا قدمنا هذا الحجم من الأدب في الكتب الأساسية نكون قد صدمنا المتعلم في أول مراحل عهده باللغة صدمة تجعله يحكم على اللغة بالصعوبة والتعقيد،ومن ثم يعزف عن تعلمها أو يحس بالفشل فيعرض عنها. من هنا ينبغي أن يكون الاتجاه نحو تقديم موضوعات أدبية أمرا محسوبا ومخططا له بالقدر الذي يعطي صورة عن حضارة اللغة وأدبها دون اغراق أو تطرف.

٣ــ أن مجال التعليم قد حظي باهتمام ثلاثة كتب فقط. لقد اقتصرت عليه وجعلته المحور الأساسي الذي تدور حوله المادة التعليمية. هذه الكتب هي: (القراءة العربية، ميتشجان)، (تعلم العربية، جـ١، قطر)، (العربية للطلاب الناطقين بالإنجليزية، محمد عبد الرؤوف). و بهذا

تكون هذه الكتب الثلاثة قد ضيقت من مجالات المحتوى الفكري والثقافي وقصرت المادة على مجال واحد، مما قد يسبب الملل للمتعلم، و يضيق من نظرته إلى اللغة وتراثها، بينما تكون بقية الكتب قد أهملت مجالا مهما ينبغي أن تتناوله موضوعات الكتب باعتباره من مجالات اهتمام المتعلم.

٤ـ أن هناك مجالات لم تحظ بالاهتمام وكان ينبغي الالتفات إليها بعناية أكثر، مثل الفنون والرياضة والفكاهة حيث تمثل جانب الترفيه في حياة الانسان كما يمكنها أن تعكس حضارة أهل اللغة وقدرة اللغة على أن تكون وسيلة للتعبير عن الفن والرياضة والفكاهة. ومثل الشخصيات والمدن والبلاد،ففي المجال الأول يمكن أن نقدم وفي أسلوب بسيط وسهل العديد من الشخصيات العربية في شتى ميادين العلم والثقافة والفكر والأدب، والسياسة...الخ إذ تزخر الثقافة العربية والاسلامية بالنوابغ المبرزين في جوانب الحياة المختلفة،مما يعكس أصالة هذه الثقافة وخصوبة العقل العربي، كما أن في مجال المدن والبلاد العربية نماذج طيبة للمدينة العربية وتاريخها الطويل،الفني والثقافي والسياسي والتجاري...الخ. كل هذه من المجالات التي يمكن أن تحظى بالاهتمام في موضوعات الكتب الأساسية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥ـ أن الفائدة قد تزداد لو عرضنا هنا الموضوعات التي اندرجت تحت كل مجال، إذ تصبح هذه الموضوعات ذاتها مجالا للاختيار والانتقاء والتغيير والتعديل بما يناسب أي كتاب أساسي يراد وضعه وتأليفه.

تفصيل الموضوعات الثقافية والفكرية المتصلة بالمجالات السابقة

* مجال الأدب والأدباء:

يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

أ ــ النقد: النقد الأدبي ــ نظرة الناقد.

ب ــ القصة: الديمقراطية ممنوعة ــ إلى من يهمهم الأمر ــ صفقة رابحة ــ خاتمة ــ سعيد ــ الأسد الضرير ــ برهان ــ كيف قبضوا على حمدى ــ وتأهبت للقتل ــ الأسد والفأر ــ عاقبة التردد ــ قصة ثلاث سمكات. حكاية من ألف ليلة وليلة ــ قصة بخيل ــ صراع ــ الحجاج والراعي ــ الصياد والذكي ــ قسمة ــ كرم الصحبة ــ واحدة بواحدة ــ سوزان وعلى ــ هارون الرشيد وجعفر والجارية ــ المعلم الأمي ــ حكى عن الجاحظ ــ سنة طويلة كاملة ــ العصفور القطنى الأصفر ــ رد قلبي ــ المراية لنجيب محفوظ ــ المكافأة ــ عودة الطائر إلى البحر ــ عروس لبنت السلطان ــ خالد بن الوليد ــ شهر الجنون ــ ثعلبان يقتسمان الصيد ــ أمام شباك التذاكر ــ بين يوم وليلة لتوفيق الحكيم ــ قصتان ــ نظرة ــ نعمة ــ الذنب والكركى.

ج ــ **الشعر والشعراء:**

الشعر ــ الشعر الجاهلي ــ المعلقات ــ النابغة الجعدى ــ الشعراء المخضرمون (جرير ــ الأخطل ــ الفرزدق) ــ جميل بثينة ــ عمر بن أبي ربيعة ــ المتنبي ــ أبو نواس ــ ارادة الحياة ورسالة لأ بي القاسم الشابي ــ عزاء للبياتى ــ اختياري لنزار قباني ــ في انتظار العائدين لدرويش ــ أغنية إلى الله لصلاح عبد الصبور ــ طلاسم لايليا أبو ماضي ــ من شعر الزهد ــ المدائح النبوية.

د ـ نصوص أدبية متفرقة:

رسالة الغفران ـ من أمثال العرب ـ دلالة الأمثال ـ كتاب الحب لنزار قباني ـ مقابلة أدبية مع طه حسين ـ لقاء مع الأديب جعفر الخليلي ـ كاتب أمريكي لعباس العقاد ـ كاتبات من المغرب لأنور الجندي ـ العراق لميخائيل نعيمه ـ أى بنى لأحمد أمين ـ الطبيب الجاهل للويس شيخو ـ حول ترجمة الشعر للجاحظ ـ القديم حديث في عصره لابن قتيبة ـ جحا والناس ـ كتاب الأغاني في الأدب ـ الفصحى والعامية.

* مجال العلم والتعليم:

يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

طالب وطالبة ـ الأستاذ والجامعة ـ الالتحاق بالمعهد ـ السفر للتعلم بالعراق ـ مذكرات طالب ـ أخبار جامعية ـ موعد الدراسة ـ التأخر عن الدرس ـ الاستعداد للامتحان ـ برنامج العطلة ـ تمارين ـ تعلمت العربية من صديق ـ بين طالبين ـ حديث في الفصل بين المدرس وتلاميذه ـ أتعلم العربية ـ أستاذنا ـ أدوات التلميذ ـ أزمة التعليم المعاصر ـ مكتبة ـ نحن نستمع ونتعلم ـ تعلم النطق الصحيح ـ الجامعة ـ مراحل التعليم في العالم العربي ـ يوم التلميذ ـ عمل الصباح ـ زميلان في مدرسة ـ يوم من أيام التلمذة.

* مجال السفر والسياحة:

يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

في المطار ـ في مكتب الطيران ـ بيت محمود ـ استقبال قادم ـ قطار ـ المحطة ـ وداع ـ مطار ـ لقاء ـ السفر بالقطار ـ اللقاءات ـ

خليل في مطار القاهرة ــ أسرة سالم وأسرة راشد (سفر سياحة) ــ حلوان ــ أهرام الجيزة ــ زيارة لبنان ــ في نيو يورك ــ في محطة القاهرة ــ رحلة صيد ــ مراسل أجنبي في بيروت ــ وسائل السفر.

*** مجال الحضارة:**

و يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

العربية لغة عالمية ــ الأزهر ــ أثر العلم في حياتنا ــ الحضارة العربية والاسلامية ــ تأثير العرب في الشرق والغرب ــ مختارات من مقدمة ابن خلدون ــ نحو حضارة إنسانية ــ عالمة فلكية أمريكية ــ فضل الأدب العربي ــ جامع قرطبة ــ حضارة العرب في الأندلس ــ بيت الحكمة ــ نشأة العلوم اللغوية والدينية عند العرب ــ العلوم العربية ــ العرب الذي نتعلم لغتهم ــ الأمة العربية ــ حضارة العرب ــ المتحف الوطني ــ العلم أمل العرب في غد أفضل ــ التعاون العلمي بين العلماء والباحثين في الوطن العربي.

*** مجال الاجتماعات:**

و يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

عيد ميلاد نبيل ــ تحيات وتعارف ــ مقابلة ــ مرحبا ــ من العادات ــ الأعياد في البلاد العربية ــ العرب في المهجر الأمريكي ــ هجرة الأدمغة مشكلة خطيرة تواجه الدول الآسيوية والعربية ــ جيل القلق ــ من مشكلاتنا ــ يا للحظ ــ كتابة رسالة ــ التلاميذ يزورون صديقهم المريض ــ عائشة وأختاها ــ مشاركة الفتاة في ميادين الحياة.

*** مجال الدين:**

و يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

عدلُ عمر ــ جامع ــ القرآن الكريم ــ من القرآن والحديث ــ من تفسير القرآن الكريم ــ قصة أصحاب الجنة ــ من الأحاديث النبوية ــ أرني الله ــ العلوم تدعم ايماني بالله ــ تعريف بالشريعة الإسلامية ــ المذاهب الأربعة ــ دعاء الصباح ــ صلاة الجمعة.

*** مجال الثقافة العامة:**

و يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

الصحف ــ مجلة نبيل ــ تأميم النفط ــ المرأة العربية ــ موجز الأخبار ــ العلوم العربية ــ مجلة نهاد ــ الانتخابات في أمريكا ــ في الشارع ــ المقهى ــ شكل الأرض ــ الأمة العربية.

*** مجال التربية والتوجيه والارشاد:**

و يتضمن هذا المجال الموضوعات التالية:

أسرة متعاونة ــ درس وعمل ــ عاقبة التسرع ــ أقوال في الكرم ــ نصائح ــ في العمل جهد وصبر ــ حكم عادل ــ الطريق المستقيم ــ لا تصاحب الكذاب ــ آيات وأحاديث ــ النملة والحمامة.

*** مجال الأسرة والمنزل:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

الأسرة ــ زيارة لأسرة ــ الأسرة في الإسلام ــ أعضاء الأسرة ــ المنزل ــ العائلة العربية ــ المرأة وبيتها ــ زيارة المسكن ــ منزلنا ــ بيت ــ أثاث الشقة.

*** مجال المواصلات:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

تليفون ــ دليل التليفون ــ وسائل المواصلات ــ دائرة البريد ــ المذياع

ــ في مكتب البريد والبرق والهاتف ــ الانتظام في السير ــ نظام المرور.

*** مجال التاريخ والسيرة النبوية:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

من سيرة ابن هشام ــ التاريخ الهجري ــ الصادق الأمين ــ ايمان النبي صلى الله عليه وسلم برسالته ــ من أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم ــ تاريخ العرب بعد النبي ــ من سيرة النبي ــ رسول كسرى وعمر ــ تاريخ من مقدمة ابن خلدون.

*** مجال المهن والعمل:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

العمل ــ مجلد كتب ــ المصور ــ عدة العمل ــ أنا مشغول ــ ماذا يفعل ــ مسحوق الصابون الجديد ــ قرية ــ ثروة من نصف قرش.

*** مجال الحيوانات والطيور:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

أسرة سالم تتحدث عن الطيور ــ الأسرة تحت ظل شجرة ــ من أوصاف الطير والحيوان ــ الأسرة بجوار البحيرة ــ أصوات الحيوانات والطير ــ النحلة ــ أذن الديك ــ حيلة الغراب ــ الرجل والسمك والعصفور.

*** مجال البيع والشراء:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

السوق ــ في السوق ــ في الدكان ــ متاجر المدينة ــ دكان البقال ــ أوراق نقدية ــ دكان الفواكه ــ في المصرف.

* **مجال الطبيعة والثروة الطبيعية:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

النيل الخالد ــ البترول ــ الزيت ــ الشمس ــ عصفور وشجرة ــ في الحديقة ــ طيور وأزهار ــ البستان.

* **مجال الفنون:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

التلاميذ يمثلون على المسرح ــ المسرح ــ فن العمارة الإسلامي ــ في المسرح ــ الموسيقى ــ النحت ــ السينما.

* **مجال الرياضة:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

مباراة في كرة القدم ــ في حوض السباحة ــ فريق الكشافة ــ الألعاب الرياضية ــ كرة القدم ــ في ساحة المدرسة.

* **مجال الشخصيات:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

البخارى ــ ابن ماجد الملاح ــ طبيب عربي ــ طارق بن زياد ــ السلطان الرحيم ــ من علماء العرب.

مجال الزمن والعدد:

و يتضمن الموضوعات التالية:

فضول السنة الأربعة ــ الساعة ــ الصباح ــ الربيع.

مجال الأمن:

و يتضمن الموضوعات التالية:

الشرطي ــ القاضي ــ الجيش ــ اللص.

مجال المرض والعلاج:

و يتضمن الموضوعات التالية:

في عيادة الطبيب ــ الصيدلية ــ نبيل مريض ــ أعضاء جسم الإنسان.

*** مجال المدن والبلاد:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

تونس العاصمة ــ بيت المقدس ــ في القدس ــ البتراء.

*** في مجال الفكاهة:**

و يتضمن الموضوعات التالية:

الضيف الظريف ــ طفيلي كسول في رفقة مسافر ــ اني قليل الشهوة إلى الطعام.

*** الهوايات:**

و يتضمن الموضوع التالي:

جمع الطوابع.

ونحب أن نذكر هنا أن هذه الموضوعات ليست كل ما في الكتب، فهناك موضوعات أخرى متفرقة صعب تصنيفها وإن كانت تدور حول أمور هامة مثل السلم والحرب وما يتصل بالطعام وأدواته... الخ.

ونعتقد أن في هذه المادة التي عرضناها فيما يتصل بالمحتوى الثقافي والفكري للكتب المحللة ما يفيد في وضع الكتاب الأساسي واختيار محتواه، سواء بالأخذ منها أو بتجنب سلبياتها، المهم أن تكون هذه الصورة أمام المؤلف استفادة من الخبرات السابقة.

رابعا: فيما يتصل بأنواع التدريبات التي تناولتها الكتب:

بعد التحليل تم التوصل إلى مجموعة من التدريبات التي شملت مجموعة من المهارات المقصودة مثل الفهم والتركيب، التحليل، الحركات، القواعد، الكتابة والتعبير، تعرف الحروف وفهم المفردات، النطق والحوار.

والشيء الذي يمكن ملاحظته على التدريبات هو أنها ركزت على مهارة بعينها، وتنوعت من حيث التدريب عليها، بينما قل تنوعها بالنسبة لمهارات معينة، وأهملت بعض المهارات. والجدول رقم (٤٩) يبين المهارات التي ركزت عليها التدريبات وتنوعت بالنسبة لها، والمهارات الأخرى التي لم تحظ إلا بنصيب قليل من الاهتمام.

جـــدول رقم (٤٩)

	الفهم والتركيب	القواعــد	النطق والحديث	المفردات والحروف	الكتاب والتعبير	الترجمة
١	أكمل (بكلمــة، بجملة، بحوار	اختر الصيـغة الصحيحـة	ردد معي	هات عكس الكلمات	اكتب الجملة الآتية	ترجم
٢	أجب عن الأسئلة الآتيــة:	استخدم هذا مع الأسماء	اقرأ بصوت عال			
٣	رتب كلمات لتكون جمــلا	ائتف الجمل التالية	أعد نطق	اذكر الحرف المشترك	اكتب جملا عما يأتي	
٤	رتب جملا لتكون فقـــرة	صنف إلى اسم وفعل وحــرف	حوار			
٥	رتب قطعا لتكون نصــا	كون جملا فعلية	حديث	اضبط بالشكل		
٦	حول	صرف الأفعال الآتيـــة	تقابل صوتي			
٧	صل	ألحق ألف الاثنين				
٨	ضع علامة ( )	ألحق واو الجماعة				
٩	هات أسئلة لأجوبة	استخرج الأفعال				
١٠	عبر عن الصور	اعرب				
١١	استبدل					
١٢	ادخل كل كلمة في جملة					
١٣	عوض					
١٤	اربط بين					
١٥	بين					
١٦	ناقش ما يلي:					
١٧	حلل					

وبالنظر في الجدول السابق يمكن ملاحظة عدة أمور منها:

١ـ أن المهارة التي استحوذت على أكبر اهتمام في التدريبات هي مهارة الفهم حيث نجد أنها حظيت بعدد لا بأس به من أنواع تدريبات الفهم يصل إلى سبعة عشر نوعا، وهذا الاهتمام يتمشى مع ما لمهارة الفهم من أهمية في تعلم اللغة.

٢ـ أن القواعد قد احتلت المرتبة الثانية من حيث الاهتمام بها في التدريبات حيث حظيت بعشرة أنواع من التدريبات المختلفة، وهذاالاهتمام أيضا يتناسب وأهمية القواعد في تعلم اللغة وضبط استخدامها.

٣ـ أن مهارة النطق باللغة واستخدامها والتدرب على تعلمها كأداة اتصال لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام، حيث لم تحظ إلا بستةِ أنواع من التدريبات، وكان ينبغي الالتفات إلى هذه المهارة باعتبارها تتصل بمهارتين رئيسيتين في تعلم اللغة هما مهارتا الاستماع والحديث، بمعنى أن الكتب المحللة لم تعط قدراً كبيراً من الاهتمام لمهارتين هامتين من مهارات تعلم اللغة ألا وهما الاستماع والحديث.

٤ـ أن تعرف الحروف وتعرف المفردات وهما المدخل الطبيعي والضروري لتعلم اللغة لم يجدا أي اهتمام يذكر. ونحن نعلم أن الخطوات الأولى لتعلم اللغة هي تعرف حروفها، وأصواتها، ومفرداتها، تعرفاً بصرياً وصوتياً وإدراكياً، فالجدول السابق يبين لنا أن هاتين المهارتين لم تعطيا من الاهتمام شيئا يذكر إلا في حدود ثلاثة أنواع من التدريبات؛ أحدهما يتصل بفهم الكلمة (هات عكس الكلمات الآتية).

٥ـ أما الكتابة بمهارتيها الحركية والعقلية فلم تحظ إلا بتدريبين فقط، أحدهما على المهارة الحركية والآخر على المهارة العقلية (التعبير)، وكان ينبغي أن تأخذ الكتابة من التدريبات مكانة أفضل.

ملاحظـــات عامة:

إن الملاحظة البارزة التي يمكن أن نخرج بها هي إهمال الكتب لما يسمى بتدريبات الاتصال،والتي يمكن أن نعتبرها من أهم التدريبات التي تمكن الدارس من تعلم اللغة بشكل وظيفي،وليس تعلمها من أجل زيادة معلوماته عنها وحولها.

كما يلاحظ أن تدريبات مثل الأسئلة الاستفهامية، والأسئلة الحوارية، وتدريبات مثل المناقشات والتلخيص والتعبير الحر، بالاضافة إلى التدريبات الموضوعية لم تنل اهتمام الكتب المحللة وهي من التدريبات التي ينبغي الالتفات إليها والاهتمام بها.

ومن الملحوظات العامة التي لاحظها الباحثان أن مدى تنوع التدريبات في كل كتاب على حدة كان ضيقا، حيث لم يتعد في كثيرمن الأحيان خمسة أنواع كانت تتردد في كل درس، ولم تكن في مجملها كافية لتعزيز المهارة أو الغرض الذي من أجله وضعت، هذا بالاضافة إلى استعمال الأسئلة المركبة تلك الأسئلة التي يتضمن السؤال الواحد منها أكثر من سؤال ويحتاج لأكثر من إجابة.

ومع كل هذا تبقى أنواع التدريبات المسجلة في الجدول وأنماطها مجالا غنيا لاختيار التدريبات وتنويعها عند البدء في تأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الفصل السادس

الكتاب الأساسي
لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
مواصفاته، وخطة تأليفه

الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية
للناطقين بلغـــات أخرى
مواصفاته وخطة تأليفه

مقدمـــــة:

اشتـملت الفصول السابقة على تحليل عام وتفصيلي لعدد من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولقد تبين لنا من هذا التحليل أن ثمة اتجاهات عامة تتميز بها هذه الكتب. كما تبين أيضا أن هناك بعض أوجه القصور في هذه الكتب، مما حدا بنا إلى وضع تصور لتأليف كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تتوافر فيه أهم المعايير التي سبق الحديث عنها، والتي حللت في ضوئها الكتب موضوع الدراسة.

١ــ موقع الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:

يظل التسليم بأهمية الكتاب المدرسي أمرا لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل و يقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة،يبقى للكتاب المدرسي مكانته المتفردة في العملية التعليمية. فعملية التدريس أيا كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساسا باقيا لعملية تعلم منظمة، وأساساً دائما لتعزيز هذه العملية،ومرافقا لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية. وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلم والمتعلم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر نوعية وجودة الكتاب المدرسي من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس. وفي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم الكفء تزداد أهمية الكتاب وضرورته في سد هذا النقص، ولعلنا لا ننكر أننا نفتقر

الآن وفي ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى ذلك المعلم الكفء، مما يجعل حاجتنا إلى كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة ضرورية وملحة يقودنا لتحقيقها تطلع إلى إنجاز هذا الكتاب على أسس علمية مدروسة، ذلك أن الكتاب في حالتنا هذه «ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه لأنه هو الذي يحدد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يبقى عملية التعليم مستمرة بينه و بين نفسه، إلى أن يصل منها إلى ما يريد (أبو الفتوح رضوان ٢، ص ٧٣).

وتزداد أهمية الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المبنى على أسس لغوية وتربوية سليمة، وتزداد معها حاجتنا إليه عندما ننظر فيما قدم للميدان من كتب سواء منها ما قدمته أو أشرفت عليه جهات خارجية، أو جهات عربية اسلامية، وتزداد عندما نسمع الشكوى صارخة من هذه الكتب في كثير من الدراسات العلمية وكتابات المتخصصين في هذا الميدان.

ونستطيع أن نقسم كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى:

أ- كتب خارجية.

ب- كتب عربية إسلامية.

وبالنظر في كل نوع من هذه الأنواع نجد أنه بالرغم من الجهد المشكور والمحمود والمبذول فيها إلا أنها ووجهت بمجموعة من الانتقادات تجعلها غير قادرة على تحقيق رسالتها، ومن ثم تدعونا في الوقت ذاته إلى التفكير في كتاب عربي أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢ - واقع الكتاب:

من أهم ما كشف عنه التحليل السابق لكتب تعليم اللغة العربية ما يلي:

— انطلاق كثير منها من نظرة دونية للغة العربية، نظرة امتهان وتقليل من شأنها واعتبارها لغة مهملة، كما أنها انطلقت أيضا من نظرة دونية إلى الشعوب الناطقة بها، نظرة ترى هذه الشعوب شعوباً متخلفة ثقافياً وحضارياً، ونتيجة لهذا أهملت تقديم الثقافة العربية والاسلامية، وإن قدمتها فبطريقة مشوهة ومحرفة وخاطئة، كما ترتب على هذا أيضا ضيق النظرة إلى أغراض تعليم وتعلم العربية، فلم تتعد في كثير من الأحيان الاستشراق وأعمال السياسة والتجسس والتجارة والسياحة. ولقد أدت هذه النظرة في مجموعها إلى أن تسود روح تبشيرية على كثير من الكتب حيث أخذت تدس في ثنايا موادها التعليمية نظرات عقائدية تختلف مع العقيدة الاسلامية.

— غلبة الحس اللغوي الأجنبي على كثير من المؤلفين — وإن كان البعض منهم أو الكثرة يرجع إلى أصل عربي قديم — مما جعلهم يتعاملون مع اللغة العربية بالشكل الذي يتعاملون به مع لغتهم القومية أو لغات المجتمعات التي صدر فيها الكتاب، ولذلك صيغت التراكيب العربية في قوالب أجنبية تحس معها بالاختلاف والغرابة، ولقد أدى هذا إلى كثرة الأخطاء اللغوية والنحوية في هذه الكتب وإلى الاعتماد على الترجمة في تقديم محتوى الكتاب من مفردات إلى نصوص إلى قواعد، ومن هذا أيضا استخدام الكتابة الصوتية Transliteration في كتابة الحروف العربية أى كتابتها بحرف لاتينية، وهي طريقة لم يتفق فيها على نظام واحد من الأشكال يقابل نظام الحرف والصوت العربي.

— تقديم المفردات دون اعتماد خطة متدرجة في النمو اللغوي وتصاعد الثروة اللفظية، ودون اعتماد فلسفة معينة في اختيار المفردات كالشيوع

مثلا واللزوم والضرورة... الخ، ودون معالجة المفردات بأسلوب تعليمي سليم، ففي بعض البرامج يشيع البدء بمفردات منفصلة يتعلمها الدارس على حده، حتى إذا استوعبها أدخلها في جمل، والمفردات هنا تقدم بشكل منعزل عن سياقاتها و بعيدة إلى حد كبير عن مجال اهتمامات الدارسين وقدراتهم، فضلا عن مجافاتها لما انتهى إليه ميدان تعليم اللغات الأجنبية من حقائق (رشدي طعيمة ٨).

— انشغال بعض الكتب بوصف اللغة وتراكيبها والبدء بمقدمة في الأصوات ثم دراسة لملامح اللغة وخصائصها،.ثم كم من المقاطع والكلمات التي قلما نجد لها في اللغة العربية معنى، ولكنها قدمت فقط لتثبيت أصوات وأشكال معينة. وفي هذا الجانب أيضا نجد الحديث يطول حول اللغة ونظامها وقواعدها وضوابطها وما يتطلبه ذلك من تعليل وتبرير حتى يتحول الأمر من تعليم للغة إلى دراسة لها ولنظامها. وفي هذا السياق أيضا نجد بعض الكتب تبدأ مباشرة في تعليم القراءة والكتابة علماً بأن الترتيب المنطقي لتعليم اللغة هو الاستماع فالحديث فالقراءة فالكتابة، وذلك طبقا للمسلمة التي تقول: أن اللغة سمعية شفوية وهي رموز تحمل معاني معينة، ومعنى هذا أنها تهمل مهارتين لتعلم القراءة والكتابة هما الاستماع والحديث، معنى هذا أيضا أنها أهملت تعليم اللغة كمهارات وتكوين القدرة على الاتصال اللغوي التي تعتبر غاية مهمة من غايات تعلم اللغة.

— الاعتماد على التحليل المورفولوجي وتحليل أنماط نحوية، وتقديم قواعد النحو والصرف بشكل مباشر مع تسميتها بمصطلحاتها، واعتماد الحفظ والاسترجاع والتطبيق عن طريق الترجمة، وتكثيف تدريبات القواعد

طريقة للتدريس أدت إلى نفور من اللغة وعدم إقبال على تعلمها.

- الاتجاه نحو أحد أمرين إما استخدام اللغة التراثية الصعبة في مفرداتها ومصطلحاتها وتراكيبها ومعانيها ومضامينها الثقافية، واما استخدام اللهجات العامية كعامية العراق أو القاهرة أو فلسطين.. الخ، وكلا الاتجاهين غير سليم في تقديم اللغة للمتعلمين.
- عدم تبني نظرة تربوية معينة وواضحة في تقديم قواعد اللغة من حيث التسلسل ومن حيث الأساسيات والثانويات وماذا نقدم؟ ومتى؟ وبأي أسلوب؟
- خلو بعضها من التدريبات النشطة التي لا تختبر القدرة على الإدراك والحفظ والاستظهار فقط، ولكن تتعداها إلى الاستخدام والتطبيق أيضا.
- عدم اهتمامها بالوسائل الصوتية المعينة، وإن اهتمت في بعض الأحيان ببعض هذه الوسائل نجدها تفتقر للمعالجة الفنية السليمة، كما تفتقر لصوت الناطق باللغة.

هذا وإن شاركت الكتب العربية الاسلامية في بعض هذه الانتقادات إلا أنها أيضا اتسمت بجوانب قصور لا يمكن إغفالها من هذه الجوانب ما يلي:

* أنها كتب تقليدية غير جيدة لم تأخذ في اعتبارها نتائج الدراسات اللغوية الحديثة والتكنيكات والتكنولوجيات (الفنيات والتقنيات) التربوية المترتبة عليها، كما لم تستفد من الدراسات المقارنة والتقابلية، ودراسات تحليل الأخطاء، على الرغم من قبولها كمناهج علمية في الدراسات اللغوية والتربوية.
* أنها أخذت أحد جانبين، إما الجانب الديني المحض الذي يهدف إلى

تعليم الدين الاسلامي والحضارة الاسلامية العربية، وإما الجانب المعاكس الذي يفصلها عن الثقافة الاسلامية، وكلا الاتجاهين في ظننا غير صحيح من وجهة نظر تعليم اللغة.

* أنها لم تقم على الأسس العلمية لاعداد المواد التعليمية،وهي الأسس النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية والثقافية، تلك الأسس التي ما زالت تدور في فلك النظر دون التطبيق، وفي ضوء مجموعة من التوصيات العامة دون ترجمتها وتحويلها إلى وسائل إجرائية ومعايير تطبيقية، هذا بالإضافة إلى عدم الاتفاق عليها والخلط فيما بينها،إلى جانب قلة الدراسات والبحوث في هذا الميدان، ولقد أحس بذلك البعض فقال «ولعل هذا كله راجع إلى قلة البحوث التي تعالج مثل هذه الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها تأليف الكتاب المدرسي و يتوخاها معلمو العربية لغير أهلها (إبراهيم الحاردلو ١).

* أنها لم توضع في ضوء خطة تربوية لبناء كتاب مدرسي تعليمي، فلم تحدد أهدافها، ولم تربط محتواها بالأهداف وتجعله انعكاسا لها وساعيا نحو تحقيقها، ولم تقم على أساس من خطة تنظيمية تربوية سليمة، تأخذ في اعتبارها أن تعلم اللغة هو تعلم مهاري، هذا الأمر الذي لم يقتصر على كتاب تعليم العربية لغير أهلها،بل هو أصلا أمر أصاب كتابنا المدرسي المقرر «فلا تسأل عن محتوى الكتاب المدرسي المقرر،إذ ليس هنالك من منهج واضح يسير عليه المؤلف،أو مقياس أو أهداف موضوعة مرسومة يحققها هذا الكتاب، بل تختار المادة اختيارا يتحكم فيه المؤلف ولا يحكمه منهج (ابراهيم الحاردلو) ومن ثم فلا عجب أن يكون كتابنا الآخر انعكاسا لهذا الواقع لكتابنا المدرسي. ولقد اعتمدت هذه الكتب

الطرق التقليدية في تعلم اللغة وهي طرق نقلت دون دراية من طرق تعليم اللغة العربية لأ بنائها، غير آخذة في اعتبارها الفرق بين تعليم اللغة لأ بنائها وتعليمها لغير المتحدثين بها.

* أنها لم تعد في ضوء مجموعة من الوسائل التعليمية المصاحبة، الصوتية منها والمرئية، الصامتة منها والمتحركة.. الخ، وما وجد من هذه الوسائل ردىء من حيث جوانبه الفنية والتعليمية.

* أنها افتقرت إلى مرشد حقيقي للمعلم، وأقصد بمرشد حقيقي ذلك الكتاب العلمي الذي يوضع بين يدي المعلم ليمكنه بطريقة نظرية واجرائية من القيام بعملية تدريس فعالة ونشطة ومثمرة.

٣ـ الاحساس بالحاجة إلى هذه الدراسة:

وهكذا نرى أنه بالرغم من أهمية الكتاب في العملية التربوية بشكل عام، وأهميته بشكل خاص في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أننا نرى في الوقت نفسه أن هذا الكتاب لم يرق في واقعه الآن إلى مستوى تلك الأهمية، كما أنه لم يَفِ بالرسالة التعليمية الصحيحة المنوطة به، ولقد دفع هذا الكثير من الأفراد والهيئات إلى المطالبة بضرورة إعداد كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث نادت البحوث والدراسات وارتفعت الأصوات في المؤتمرات والندوات التي عقدت لطرح هذه البحوث والدراسات منادية بالحاجة الشديدة لهذا الكتاب. فها هي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تعقد ندوة(١) خاصة تحت اشراف مكتب تنسيق

(١) عقدت الندوة بالرباط في الفترة من ١٦ ـ ١٩ ربيع الثاني ١٤٠٠هـ الموافق ٤ ـ ٧ مارس ١٩٨٠م

التعريب في الوطن العربي سميت «ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها». ثم تقوم المنظمة العربية استجابة لهذه الندوة بالشروع في تأليف الكتاب الأساسي والمعجم الوسيط حيث عقدت لذلك اجتماعين(٢) بمدينة الخرطوم ناقش فيهما الخبراء العرب السبل والوسائل العلمية لانجاز هذا العمل العربي القومي الضخم. أما الندوة(١) الأولى لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها التي عقدها مكتب التربية العربي لدول الخليج تحت رعاية الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة فقد نادت بالحاجة إلى الكتاب الأساسي،ولم تخل جلسة من جلسات(٢) المناقشة بالندوة من صيحة عالية مطالبة بضرورة توافر كتاب أساسي معد اعداداً علمياً تربوياً سليماً. وها هو مكتب الخليج يقيم أيضا حلقة دراسية يجعل من بين موضوعاتها الأساسية موضوع «تسمية لجنة من الخبراء لوضع المناهج وتأليف الكتب واختيار المواد التعليمية المناسبة «وقد جعل من بين المحاور الثلاثة الرئيسية التي يدور حولها النقاش في هذه الحلقة محور «الكتب الدراسية». هذا إلى جانب اهتمام جميع معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالبحث عن أفضل صورة لوضع كتاب أساسي، هذا بالرغم من وجود العديد من الكتب لدى هذه المعاهد، منها ما هو من إعدادها، ومنها ما هو من الكتب المطروحة في الميدان، ولعل من بين

---

(٢) عقد الاجتماع الأول بالخرطوم في الفترة من ٢٧ ــ ٢٩ ذو القعدة ١٤٠٠هـ الموافق ٦ ــ ٨ أكتوبر ١٩٨٠م.
عقد الاجتماع الثاني بالخرطوم في الفترة من ١٩ ربيع الأول ــ ١ ربيع الثاني سنة ١٤٠١هـ الموافق ٢٥ يناير إلى ٦ فبراير ١٩٨١م.

(١) عقدت الندوة بالمدينة المنورة في الفترة من ١ ــ ٧ من جمادى الأول سنة ١٤٠١هـ الموافق من ٧ ــ ١٣ مارس ١٩٨١م.

(٢) راجع وثائق الندوة.

المشروعات الكبرى الآن مشروع معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة لعمل كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، حيث أنهى المعهد تأليف الجزء الأول، ويقوم الآن بتجريب الجزء الثاني. ومن هذا يتبين لنا مدى الاهتمام الذي ظهر أخيرا بموضوع الكتاب الأساسي، إلا أننا نرى أن الأمور تسير بطيئة متوانية كما أن الجهود المبذولة تبدو مبعثرة دون تنسيق.

٤ــ موضوع الدراســـة:

والسؤال الآن هو:

- كيف يمكن إعداد كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيسي ينبغي طرح مجموعة من الأسئلة يحتاج الأمر إلى إجابة عنها أولا وهي:

١ــ لمن يؤلف الكتاب؟

٢ــ ما المستوى الذي يؤلف له الكتاب؟

٣ــ ما الرصيد اللغوي الذي سينطلق منه الكتاب و يستند إليه؟

٤ــ ما المهارات اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تنميتها؟

٥ــ ما الأهداف التعليمية اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تحقيقها بالنسبة لكل مهارة؟

٦ــ ما طبيعة المحتوى في الكتاب وكيف سيعالج؟

أ ـ المحتوى اللغوي.

ب ـ المحتوى الثقافي.

٧ــ ما شكل التناول التربوي لمحتوى الكتاب؟

٨ــ ما نوع وطبيعة التدريبات في الكتاب؟

٩ــ ما الوسائل التعليمية المصاحبة وكيف يتم إعدادها؟

١٠ــ ما شكل الكتاب، وما حجمه، وما هي قواعد إخراجه؟

١١ــ كيف يمكن إعداد دليل معلم مصاحب للكتاب؟

هذه الأسئلة المطروحة ليست جامعة مانعة لكل قضايا تأليف الكتاب الأساسي، فعن هذه الأسئلة يمكن أن تتفرع عشرات الأسئلة الأخرى والمهمة التي ليس من وظيفة هذا الكتاب أن يسجلها في تسلسل منطقي ترتد فيه الفروع إلى الأصول، ومع هذا فستطرح هذه العشرات من الأسئلة نفسها، وسنجد أنفسنا من حيث ندري أو لا ندري في خضم الإجابة عنها.

٥ــ خطة الدراسة:

ينقسم الحديث هنا إلى قسمين رئيسيين:

أ- قسم نظري تناقش فيه بعض المبادىء التي ينبغي أن توضح و يتفق عليها.

ب- قسم عملي تطرح فيه خطة إعداد الكتاب الأساسي على الوجه التالي:

ــ المرحلة التحضيرية.
ــ التناول اللغوى.
ــ التناول الثقافي والحضاري.
ــ التناول التربوي.
ــ التناول الفني.

٦ــ المناقشة النظرية:

(١) لمن يؤلف الكتاب؟ سؤال تبدو الإجابة عنه سهلة، ولكنها من وجهة نظرنا في غاية الصعوبة، ذلك أنه يحتمل إجابات كثيرة، وتختلف الإجابة عنه من وجهة نظر إلى أخرى، وما يقدمه الباحثان هنا عبارة عن

إجابة مقترحة مطروحة للمناقشة. نرى أن الكتاب هنا موجه أولا للكبار، الكبار في كل بقاع العالم المسلمين منهم وغير المسلمين. وتستند هذه الإجابة إلى ما يلي :

أ- أن لغتنا كلغة أجنبية لم تدخل بعد مدارس الصغار في البلاد الأخرى بالشكل الذي نحتاج فيه إلى كتاب أساسي للصغار، كما أنها وإن كانت قد دخلت المدارس في بعض البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية فإنها دخلت من أجل أغراض محددة وتحتاج إلى كتب نوعية.

ب- أن الكبار هم الكثرة الغالبة المقبلة على تعلم اللغة العربية بصرف النظر عن الدوافع.

جـ- أننا لا نستطيع أن نوجه كتاباً أساسياً للمسلمين، وكتاباً أساسياً آخر لغير المسلمين، فعلى الرغم من كثرة أعداد المسلمين المقبلين على تعلم اللغة، وقلة أعداد غيرهم إلا أننا لا نود أن نغلق باب الثقافة الإسلامية أمامهم، فغير المسلمين وإن قلت أعدادهم إلا أن لهم أهمية خاصة طالما أنهم قد أقبلوا على تعلم اللغة العربية، تلك الأهمية المعقودة بأمل أن يشرح الله صدورهم للإسلام. ولعل هذا الاتجاه هو ما سيوجهنا لأن يكون المحتوى الثقافي والحضاري للكتاب محتوى مرناً يضم ثقافة عامة متنوعة وثقافة عربية اسلامية.

د- أنه كتاب أساسي، والغرض أصلا من الكتاب الأساسي التوجه نحو اللغة والتركيز على تعلمها، والعناية بتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وفي هذا الكتاب يأتي المحتوى الثقافي والحضاري في مكانة ثانوية، حيث يعود هذا المحتوى الثقافي والحضاري الإسلامي ليحتل المكانة الأولى بعد ذلك في المراحل المتقدمة من اتقان اللغة والسيطرة عليها.

٢ــ ما المستوى الذي يؤلف له الكتاب؟ يؤلف الكتاب للمستوى الأساسي ولتحديد معنى المصطلح «المستوى الأساسي» ينبغي الاتفاق،لأن النظرة إلى ما هو أساسي نظرة متدرجة، فمثلا قد نرى أن الشهادة الابتدائية مستوى أساسي للتعلم، وقد يرى غيرنا أن الشهادة المتوسطة مستوى أساسي للتعلم، وقد يرى ثالث أن الشهادة الثانوية هي المستوى الأساسي وهكذا، لذا يلزمنا هنا الاتفاق على تعريف وتحديد الهدف منه بشكل اجرائي، ونرى أن هذا المستوى يتحدد في ضوء تمكين المتعلم من فهم اللغة المتكلمة والتحدث بها كوسيلة اتصال مباشر، وقراءة نصوص عادية وحيوية وفهمها، واستخدام اللغة في الكتابة وظيفياً وذاتياً، مع تزويد المتعلم بقدر مناسب عن ثقافة اللغة وحضارة شعوبها.

(٣) ما الرصيد اللغوي الذي سينطلق منه الكتاب ويستند إليه؟ لا بد أن ينطلق الكتاب من قائمة للمفردات الأساسية التي تستوفي مجموعة من الأسس والشروط،سوف نفصل القول فيها عند حديثنا عن المرحلة التحضيرية للكتاب.

(٤) ما المهارات اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تنميتها؟ نعتقد أننا نتفق على أن تكون مهارات الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة وبنفس الترتيب.

(٥) ما طبيعة المحتوى في الكتاب؟ من ناحية المحتوى اللغوي سيستند كما سبق أن قلنا على قائمة مفردات، ثم على نظرة خاصة في تناول التراكيب سيأتي الحديث عنها بعد قليل. أما من ناحية المحتوى الثقافي فقد طرحنا سالفا أنه محتوى عام وعربي وإسلامي في الوقت نفسه.

(٦) ما شكل الكتاب؟ وما حجمه؟ نرى أن يترك هذا عند التأليف الفعلي، فقد يكون الكتاب جزءاً واحداً، وقد يكون عدة أجزاء، وقد يكون كبيرا

أو صغيرا، كل ذلك خاضع لتحديد عدد الساعات ومن ثم عدد الدروس في ضوء إمكانية تحقيقها لأهداف تعليم مهارات اللغة.

هذه عجالة نظرية قد نتفق على ما جاء فيها أو على بعضه، أو قد تثير من المناقشات ما نصل من خلاله إلى رأي سديد وفكر قويم بصدد هذه المهمة العظيمة.

ونعود فنقدم تصورنا لإعداد الكتاب الأساسي.

* تصور لإعداد كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها

١ ـ المرحلة التحضيرية للكتاب:

وتتضمن هذه المرحلة الأعمال التالية:

● دراسة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهادراسة علمية تحليلية تقويمية،للاستفادة من الجوانب المضيئة فيها، ولسد الثغرات وجوانب القصور التي وقعت فيها، ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

المفردات المستخدمة، أسلوب تقديمها والتصاعد بها، نظام تكرار الكلمة في الدرس الواحد وفي بقية الدروس، المفردات المشتركة بين الكتب، أسلوب عرض التراكيب اللغوية، أنواع التدريبات والتمارين المستخدمة، الموضوعات والمحاور الثقافية والحضارية التي دارت حولها، أساليب المعالجة والتناول.

● دراسة وتحديد الثروة اللفظية الأساسية التي سيستند إليها الكتاب، وهذا يقتضي إعداد قائمة بالمفردات الأساسية الشائعة والضرورية، ولما كانت اللغة العربية الآن خلوا من قائمة مفردات

أساسية، ولما كان القيام بهذا العمل من شأنه أن يستغرق عدة سنوات و يتطلب جهوداً كبيرة ومتعددة، فإن الأمر يتطلب منا ألا نقف مكتوفي الأيدي وأن نبدأ في البحث عن بدائل تستوفي و بقدر الإمكان بعض الاتجاهات العلمية ومن هنا نقترح مثلا إعداد قائمة على النحو التالي:

اختيار مجموعة من خبراء اللغة والمعاجم وخبراء التربية، على أن تقوم هذه المجموعة بما يلي:

أ- فحص قائمة الرياض (داود عبده ٥) وانتقاء الكلمات في ضوء معيار الضرورة واللزوم وخصوبة الأصل.

ب- مقارنة نتائج الفحص مع قائمة[1] الخرطوم للإضافة أو لتأكيد الضرورة واللزوم.

جـ- الاستفادة من قائمة حجازي وطعيمة في تدعيم نتائج الخطوتين السابقتين. (رشدي طعيمة ٧)

د- وضع نتائج العمل في الخطوة السابقة أمام معجم ألفاظ القرآن الكريم لاستكمال وضبط القائمة في ضوء هذا المعجم.

هـ- دراسة كيفية الاستفادة من كل هذا في بناء قائمة نرى أن تسمى بقائمة المفردات الأساسية للكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وهذه القائمة المقترحة قد لا تقوم فقط على التواتر والشيوع،فبالنسبة لاختيار المفردات اللغوية نجد «أن المعيار الأساسي طبعا هو التواتر، ولكن إذا

(١) قائمة الخرطوم أشرفت عيها المنظمة العربية وقام باعدادها معهد الخرطوم الدولي وهي قائمة استندت إلى المفردات الشائعة الاستخدام في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها (المنظمة العربية — ادارة تنمية الثقافة بالخارج. اجتماع لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها — التقرير النهائي فبراير ١٩٨١م).

نحينا بعض مئات الكلمات الأكثر تداولا يصبح التواتر مقياسا غير موثوق به تماما، ومن هنا فصاعدا تتوقف المفردات اللغوية على الموضوع المطروق (P; 4 Hanna, 53,) ومن ثم فيمكن في مرحلة لإعداده والتحضير للكتاب تحديد «المحتوى الثقافي» في شكل موضوعات ومجالات ومحاور تقدم لمجموعة الخبراء المشار إليهم سابقا لرصد ما يلزمها من مفردات.

ويمكن أن نضيف إلى ذلك ما يمكن أن تقدمه لنا الدراسات المعجمية حول المفردات العربية الشائعة في اللغات الأخرى،خاصة القدر المشترك بين هذه اللغات من هذه المفردات «اننا نرى أن البدء باستخدام هذا القدر المشترك من الألفاظ العربية الشائعة من هذه اللغات أمر نجني من ورائه الكثير من الخير (رشدي أحمد طعيمة ٩) إن البدء بما يعرفه المتعلم في لغته من كلمات عربية يعد أمرا مقبولا ومدخلا تعليميا جيداًإلا أن هذا لا يمنع من أن ننطلق بعد ذلك في استخدام مفرداتنا الأساسية الشائعة الضرورية المحورية.

- دراسة المشكلات والصعوبات المتصلة بتعلم مهارات اللغة، والتي يمكن أن تجابه المتعلمين، إما نتيجة لصعوبة في لغتنا،أو لاختلاف بين لغة الدارس واللغة العربية..الخ ومما يساعدنا في التعرف على هذه المشكلات والصعوبات الدراسات المقارنة والتقابلية، ودراسات الأخطاء الشائعة واستخدام منهج تحليل الأخطاء،ذلك أن مثل هذه الدراسات تعتبر أساسا لا ينبغي إهماله عند تأليف كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها « فمن أول الأسس التي يعتمد عليها وضع الكتاب المدرسي الدراسات التقابلية بين اللغة العربية واللغة الناطق بها من يتعلم العربية من حيث الأصوات والتراكيب (ابراهيم الحاردلو ١).

لقد لوحظ مثلا أن الدارس الأجنبي يجد صعوبة في النعت واثباته بعد

المنعوت، واتفاقه معه في العدد والجنس والاعراب...الخ، ويجد صعوبة في الاتيان بالجمع والمثنى من المفرد عندما يطلب منه ذلك، بينما يمكنه التعرف عليهما أثناء القراءة بسهولة. وهناك صعوبات الكتابة المتصلة بالتعرف على الأشكال المختلفة للحرف، والتمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في عدد ما يوضع عليها أو تحتها من نقاط، والتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وتعلم المفردات والاحتفاظ بها، وإدراك الأسماء المركبة، والتركيب المزجي والتنوين...الخ مما لا يمكن حصره الآن ويحتاج إلى إجراء دراسات تقابلية ودراسات للأخطاء الشائعة، ولعلنا سوف لا نبدأ من فراغ فلدينا دراسات نعتقد أنها في متناول اليد تناولت بالدراسة التقابلية اللغة العربية وكثيراً من اللغات الأخرى على المستوى الصوتي والمستوى النحوي والصرفي. ولقد قام أحد مؤلفي هذا الكتاب بدراسة ميدانية على عدد كبير من الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية، والطلاب الذين انتهوا من دراستها ويعدون إعداداً تربوياً ليكونوا مدرسين، وذلك لمعرفة الصعوبات التي واجهتهم وتواجههم في تعلم العربية على المستوى الصوتي والنحوي، وأيضا فيما يتصل بمشكلات المواد التعليمية تلك المشكلات التي كان من أبرزها عدم وجود مواد تعليمية جيدة والافتقار إلى الكتاب المناسب. لقد استعان الباحث إلى جانب هذه الدراسة الميدانية بدراسات أخرى تمت بالفعل وذلك للمقارنة واستخراج الصعوبات المشتركة والمشكلات الشائعة.

ولقد غطت عينة الدراسة من حيث الطلاب ومن حيث البحوث السابقة اللغات الآتية: الأندونيسية ، الأردية، البشتية، التايلاندية، الماليزية، القرعانية، الفولانية، المندنكا، الصومالية، الانجليزية، اليوغسلافية. ونود في هذا المجال ونحن نخطط لاعداد كتاب أساسي أن نذكر هنا مجموعة من

الدراسات التي يمكن الاعتماد عليها أولا. والبحث عن غيرها ثانيا، وإجراء دراسات نحن بحاجة إليها ثالثا:

(1) Defense language institute: "A contrastive study of English and Arabic. U.S.A. November 1976.
— Hamdi A. Qufishah: "Contrastive analysis and the A F L teacher" a revised version of a paper originally read at the middle East studies association meeting, November 1976.
— Khoury J., Ferjallah: Arabic teaching manual with an analysis of the major problems American High School Students face in learning Arabic." Univ. of Utah 1961. (University microfilms. Jnc, Ann arpor, Michigan).
— Kara R, Ahmed: The Problems encountered by English speakers in learning Arabic "University of California, Barkelay. Ph. D. 1976.

ـ أبحاث ودراسات التخرج لطلاب معهد الخرطوم ومنها:

أولا: دراسات على المستوى الصوتي:

- سعيد أحمد عنايت «باكستاني»: دراسة تقابلية بين اللغة العربية والأردية. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية سنة ١٩٧٧م.
- عبد الفتاح محجوب محمد «سوداني»: أصوات اللغة العربية وما قد يلاقى ناطق اللغة الانجليزية في تعلمها من صعوبة. معهد الخرطوم الدولي ١٩٧٨م
- فضل الهاملك «باكستاني»: الأصوات العربية والصعوبات التي تقابل ناطق الأردية. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٨م
- عبد الكريم عبد المجيد سومرو «باكستاني»: دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والسندية على المستوى الصوتي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٨م.
- ناظر محمد «اندونيسي»: دراسة تقابلية بين العربية والاندونيسية على المستوى الصوتي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٨م.
- محمد حاج حسن «صومالي»: دراسة تقابلية بين العربية والصومالية على المستوى الصوتي الجزئي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٩م.

— أحمد اسماكون محمد «اندونيسي»: دراسة احصائية للأ بنية المقطعية الاندونيسية وتقابلها بالأ بنية المقطعية العربية المعاصرة. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٩م.
— أبو بكر رفيق أحمد «بنجلاديشى»: دراسة تقابلية بين اللغة العربية والبنغالية على المستوى الصوتي التركيبي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٩م.
— علي يوسف أبوبكر «تشادي»: دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والقرعانية على المستوى الصوتي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧١م.
— محمد صابر موسى «اندونيسي»: النبر في المقاطع في اللغة الاندونيسية مقابلا بالمقاطع العربية الفصحى والنبر في قراءة السوادنيين الفصحى. معهد الخرطوم سنة ١٩٨٠م.

ثانيا: دراسات على المستوى النحوى:

— محمد نواز شودرى «باكستاني»: دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والأ ردية. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٧م.
— محمد مفتاح سليمان «اندونيسي»: دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والاندونيسية من ناحية التركيب النحوي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٨.
— كيبا لاندنج جان «جامبى»: دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة المندنكية على مستوى التركيب النحوي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٩م.
— أحمد ابراهيم أحمد «صومالي»: دراسة تقابلية بين اللغتين الصومالية والعربية على المستوى النحوي. معهد الخرطوم ١٩٧٩م.
— أبو نعمان محمد المنان خان «بنجلاديشى»: دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والبنغالية على مستوى التركيب النحوي. معهد الخرطوم سنة ١٩٧٩م.
— علي موجه أحمد «صومالي»: دراسة تقابلية بين اللغتين العربية

والصومالية على المستوى الصرفي. معهد الخرطوم ١٩٧٩م.

ومن الدراسات التي ينبغي الإشارة إليها، ما قدم إلى ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها التي عقدها مكتب الخليج للتربية تحت إشراف كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفترة من ١ ــ ٥ جمادي الأول ١٤٠١هـ وهي:

ــ ف. عبد الرحيم: نماذج من أخطاء دارس اللغة العربية في النطق دراسة تقابلية. ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمدينة المنورة ١٤٠١هـ.

ــ علي أحمد الخطيب: بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات اللغوية.

ــ كمال ابراهيم بدري: نظام الزمن في كل من اللغتين العربية والانجليزية دراسة مقارنة. ندوة معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها. المدينة المنورة ١٤٠١هـ.

ــ حمدي قفيشه: تحليل الأخطاء.

ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المدينة المنورة سنة ١٤٠١هـ.

وفي كل الأحوال يحتاج الأمر لفريق من المتخصصين في الدراسات اللغوية التقابلية، وفي المناهج والمواد التعليمية لتحليل الدراسات المتاحة واستخراج:

أ ـ الصعوبات الصوتية للناطقين بكل لغة على حدة.

ب ـ الصعوبات النحوية للناطقين بكل لغة على حدة.

جـ ـ المشكلات التعليمية للناطقين بكل لغة على حدة.

د ـ الصعوبات الصوتية المشتركة.

هـ ــ الصعوبات النحوية المشتركة.

وــ المشكلات المشتركة.

حتى يمكن وضع هذه النتائج أمام مؤلفي الكتاب، لتعالج في الدروس وفي التدريبات، وليوجه المعلم إلى كيفية معالجتها في مرشد المعلم، ولاعداد مجموعات من التدريبات الصوتية واللغوية المسجلة والمكتوبة، والتي يمكن أن تصاحب الكتاب في أشرطة وفي مرشد المعلم.

● تحديد الأهداف العامة للكتاب، والأهداف الخاصة لكل مهارة ثم ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية يمكن في ضوئها وضع محتوى الكتاب الذي نتوسل به لتحقيق هذه السلوكيات. وفي هذا الصدد أرى أن تكون أهداف الكتاب على النحو التالي:

أولا: الأهداف العامة: وهذه تتلخص في هدفين رئيسيين: (ادارة التنمية الثقافية العربية في الخارج ٣)

١ــ اكساب الدارس مجموعة من المهارات اللغوية عند مستوى يمكنه من:

أـ فهم اللغة العربية الفصحى المتكلمة أى الاستماع الواعي في مواقف الحياة العامة.

بـ التحدث باللغة العربية كوسيلة اتصال مباشر.

جـ ـ قراءة اللغة العربية بيسر، وادراك المعنى والتفاعل معه.

دـ استخدام اللغة في الكتابة سواء أكان ذلك وظيفيا أو تعبيراً عن النفس.

٢ــ تزويد الدارس بمعلومات ومعارف كافية وبشكل متدرج عن البلاد العربية، من حيث جغرافيتها وتاريخها، ونظمها الاجتماعية، وآدابها وفنونها وثقافتها، ومن حيث العادات والتقاليد والأعياد

والاحتفالات ...الخ، مع العناية بمفاهيم الثقافة الاسلامية.

ثانيا: الأهداف الخاصة بكل مهارة:

١ـ أهداف الكتاب من تعليم مهارة الاستماع (محمود الناقة ٢٩ ص ٧٣/٧٤).

أـ تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلاف صوتي ذى دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي بنطق سليم.

بـ تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

جـ ـ التمييز بين الأصوات العربية المتجاورة في المخرج والمتشابهة في الصوت، مع التركيز على الأصوات العربية التي لا توجد في لغة الدارس.

دـ تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.

هـ ـ إدراك العلاقة بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة.

وـ الاستماع إلى اللغة العربية دون أن تعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

زـ سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.

حـ ادراك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).

طـ فهم كيفية استخدام الصيغ المستعملة في اللغة،من حيث ترتيب الكلمات تعبيرا عن المعنى.

ىـ فهم استخدام صيغ اللغة العربية،من حيث التذكير والتأنيث والاعداد والأزمنة والأفعال... الخ.

كـ إدراك أن المعنى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن معنى أقربِ كلمةٍ في لغة الدارس الأم.

م- إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له.

ن- فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية والاسلامية.

س- الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية الفصحى في المواقف اليومية التي تستخدم فيها.

و ينبغي عند تأليف الكتاب أن تترجم هذه الأهداف مرة ثانية إلى أهداف سلوكية من أمثلة ذلك:

- أن يفهم الدارس سؤالا يوجه إليه و يستجيب له.
- أن يستجيب لأمر يصدر إليه بعمل شيء ما.
- أن ترتاح أساريره لسماع خبر سار بالنسبة له.
- أن يغضب لسماع جملة تثيره وتستدعي غضبه.
- أن يستجيب بكتابة الرمز عند سماع الصوت.
- أن يشير إلى مدلول الكلمات في محيطه.
- أن يشير إلى مدلول التذكير والتأنيث، والتثنية والجمع... الخ.

٢- أهداف الكتاب من تعليم مهارة الحديث (الكلام) محمود الناقة ٢٩ ص ٩٨/٩٩).

أ- أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء اللغة.

ب- أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

جـ- أن يستخدم الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

د- أن يعبر عن أفكاره مستخدما النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام الفصحى.

هـ- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجاته وأدواره

وخبراته، وأن يستخدم هذه الثروة في اتمام عمليات اتصال عصرية.
و- أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية الاسلامية المناسبة لعمره ومستواه الثقافي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي الاسلامي.
ح- أن يفكر باللغة العربية و يتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لتعلم الكلام ما يلي:
ــ أن يطلب المتعلم شيئا ما.
ــ أن يستعلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص.
ــ أن يطلب من الأخرين عمل شيء ما.
ــ أن يقيم علاقات ألفة مع أبناء اللغة.
ــ أن يحكي قصة بسيطة، أو يقول شيئا للآخرين.
ــ أن يشغل الجالسين أو رفاقه بالحديث عن بعض الأحداث اليومية.
ــ أن يفهم الآخرين و يوجههم و يرشدهم.
ــ أن يقضي حوائجه اليومية و يؤدي ما يطلب منه من أعمال...الخ.

٣ــ أهداف الكتاب من تعليم مهارة القراءة: (محمود الناقة ٢٩ ص ١٣٢)
أ- أن يقرأ الدارس اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
ب- أن يربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.
جـ- أن يقرأ نصا ما قراءة جهرية بنطق سليم.
د- أن يستنتج المعنى العام من النص المكتوب، و يدرك تغير المعنى بتغير التراكيب.

هـ - أن يتعرف معاني المفردات من السياق.

و- أن يفهم معاني الجمل وتتابعها في فقرات، مع إدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

ز- أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن يعوقه عن ذلك التفكير في قواعد اللغة.

ح- أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل، وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية.

ط- أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها دلاليا وصوتيا.

ى- أن يقرأ بصمت وسهولة و يسر و بسرعة معقولة ملتقطا المعنى مباشرة من النص المقروء، دون توقف عند الكلمات أو التراكيب، ودون الاستعانة بالقاموس مرات عديدة.

ك- أن يقرأ الصحف اليومية، و يطالع كثيراً في العلوم والآداب البسيطة، والأحداث الجارية، مع إدراك الوقائع وتحليل المعاني وتحديد النتائج ونقدها، وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية الإسلامية.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لتعليم القراءة ما يلي:

- أن يقرأ الدارس خبراً مهماً في صحيفة يومية قراءة جهرية لزملائه.
- أن يقرأ نصا ما قراءة صامتة، ثم يحكي موجزه لرفاقه.
- أن يلون صوته طبقا لعلامات الترقيم التي تقابله.
- أن يلون صوته طبقا للمشاعر والانفعالات التي تقابله.
- أن يقرأ مجموعة من الجمل غير مرتبة و يعيد تكوينها في فقرة صحيحة المعنى.
- أن يعطى معاني بعض الكلمات في النص بحيث لا يعرف معناها فيه إلا من السياق...الخ.

٤ــ أهداف الكتاب من تعليم مهارة الكتابة: (محمود الناقة ٢٩ ص ١٥٧/١٥٨)

أ- أن يكتب الحروف العربية و يدرك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

ب- أن يكتب الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة،مع تمييز الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

جـ- أن يكتب اللغة العربية بخط واضح سليم.

د- أن يتقن الكتابة بالخط النسخ أوالرقعة أيهما أسهل على الدارس.

هـ- أن يتقن الكتابة من اليمين إلى اليسار.

و- أن يتقن الاستخدام السليم لعلامات الترقيم في كتابته.

ز- أن يعرف مبادىء الكتابة العربية،وأن يتقن قواعد كتابة الإملاء، وأن يدرك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.

ح- أن يدون أفكاره كتابة في جمل،مستخدما الترتيب العربي المناسب للكلمات.

ط- أن يترجم أفكاره في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة.

ى- أن يكتب بسرعة مقبولة و بشكل سليم، معبراً عن نفسه في سهولة و يسر.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لتعلم مهارة الكتابة ما يلي:

ــ أن يكتب نصا أَلِفه عن طريق القراءة.

ــ أن يلخص موضوعاً بسيطاً و يكتبه بعد قراءته.

ــ أن يكتب رسالة رسمية، أو رسالة تحكي حدثاً لصديق ما.

ــ أن يكتب طلباً للتوظف أو لقضاء حاجة.

ــ أن يكتب تقريراً بسيطا عن اجتماع أو عمل ما.

ــ أن يكتب بعض المذكرات البسيطة.
ــ أن يكتب وصفا لشيء ما.
ــ أن يعبر كتابة عن فكرة تلح عليه و يريد تسجيلها ... الخ.

٢ ــ التناول اللغوى للكتاب:

من منظور علم المناهج في التربية نبدأ الحديث الآن ــ بعد أن فرغنا من الأهداف ــ عن المحتوى، و يأتي المحتوى اللغوي في البداية، ثم يأتي الحديث عن المفردات في مقدمة الحديث عن المحتوى اللغوي، ولقد فرغنا من الحديث عن مصدر هذه المفردات عند تناولنا للثروة اللفظية الأساسية، في المرحلة التحضيرية للكتاب، وبقى أن نتحدث الآن عن كيفية تقديمها من حيث العدد والنوع والتناول والمعالجة، ذلك أنه إذا كنا قد سلمنا بأهمية وضرورة تعلم المفردات كأساس لتعلم أي لغة،فإننا مطالبون في ذات الوقت بأن نبحث عن ترجمة إجرائية لكلمتي (أهمية وضرورة) من حيث كم المفردات ونوعها وطريقة معالجتها في الكتاب، وعلى حد علم الكاتبين لا توجد لدينا دراسات تحدد لنا معدلا ثابتا أو مرنا لتقديم المفردات في كل درس،وإن وجدت لدينا بعض الاجتهادات العلمية المشكورة فيما يتصل بنوع المفردات وكيفية تناولها، إلا أن غيبة مثل هذه الدراسات لا تعفينا من الأخذ بضرورة ضبط تعلم المفردات ليتم تدريجيا من حيث مستوى المفردات ونوعها وكميتها. ومن هنا تظهر الحاجة الملحة لاعداد دراسات دقيقة تتناول نوع وعدد المفردات التي ينبغي تقديمها للدارس في كل مرحلة من المراحل الدراسية وفي كل درس، وكيفية تقديمها. ولقد اشترك الباحثان في بعض المحاولات للوصول إلى بدايات في هذا الشأن إلا أن هذه المحاولات لم تفلح لأنها اعتمدت على الكتب المطروحة في الميدان وهي كتب في الأصل ــ ومع تقديرنا للجهد

المبذول فيها ــ لم تأخذ في اعتبارها و بصورة دقيقة فنيات معينة في تناول المفردات .

وبما أنه من الصعب فصل جوانب اللغة بعضها عن بعض فإن حديثنا عن المفردات يستلزم أيضا الحديث عن الجانب الصوتي،ومن ثم وإلى أن تتوافر الدراسات العلمية يرى الباحثان أن يتقدما بهذه الاقتراحات فيما يتصل بمعالجة الأصوات والمفردات:

١) أن يكون مدخل الكتاب مدخلا صوتيا تختار فيه مجموعة من المفردات يراعى فيها اعتبارات هي:
ــ أن تكون المفردات قريبة إلى الدارس، حسية ملموسة ومفهومة .
ــ أن تستغرق هذه المفردات كل أصوات اللغة ورموزها .
ــ أن تكون فيما بينها علاقة دلالية موضوعية،بحيث يسهل الاعتماد عليها بعد ذلك في بناء جمل وتراكيب .

٢) أن يقوم هذا المدخل على تقديم مجموعة من الكلمات المقرونة بالصور الدالة على المعنى بوضوح، بشرط أن تقدم هذه المجموعة من الكلمات جميع أصوات اللغة، على أن يصحب ذلك مجموعة من التدريبات الصوتية المقننة التي تعين المعلم على تحقيق أهداف هذا المدخل و بالتالي تعين المتعلم على تمييز الأصوات سمعا وإخراجها نطقا، على أن يقابل ذلك مجموعة من التدريبات المعززة في مرشد المعلم، ويمكن تسجيل بعض هذه التدريبات أو كلها على أشرطة، وأن يلتفت أيضا في المقدمة إلى تدريب المتعلم على رسم الحروف .

و يهدف هذا المدخل إلى تحقيق ما يلي:

أ ـ أن يميز الدارس سمعا بين الأصوات المختلفة للغة العربية .

ب ـ أن يربط بين الصوت ورمزه المكتوب (الحرف) بصريا، وأن يتم ذلك من خلال كلمات لها دلالة يمكن أن يدركها المتعلم من خلال الصورة .

جـ ـ أن يتمكن الدارس من تعرف مجموعة من الكلمات والنطق بها وإدراك معانيها .

د ـ أن يتمكن الدارس من رسم بعض الحروف التي تعرفها صوتا ورمزا مكتوبا .

أما التدريبات المصاحبة للمدخل فتهدف إلى:

أ ـ مساعدة الدارس على الانتقال من الكلمة المفردة إلى الكلمة في البيئة اللغوية المناسبة .

ب ـ مساعدة المعلم على إدارة حوار من الكلمات المفردة وحولها .

جـ ـ تقديم بعض التراكيب اللغوية البسيطة الشائعة .

د ـ التأكد من تعرف الصوت والدلالة في ارتباطهما بشكل الكلمة المكتوبة والصورة المصاحبة لها .

ومثل هذا المدخل الصوتي يقوم بتحقيق عدة وظائف منها:

أنه يزيد من قدرة الدارس واعتماده على نفسه في التعرف على شكل الكلمات المكتوبة قبل تعلمها، و يساعد الدارس على تحليل الكلمات الجديدة عن طريق التحليل الصوتي، كما يشجع الدارس على النطق السليم وتحسين نوعية القراءة الجهرية .

٣) اعتباراً من الدرس الأول ينبغي أن يكون واضحاً في أذهان المؤلفين الخطة المتدرجة لتقديم كل صوت مقرونا برمزه،وأن يأتي هذاالرمز (الحرف) في أشكاله المختلفة حسب موقعه في أول الكلمة و وسطها ونهايتها .

٤) يعاد تقديم الأصوات من خلال نص مكتوب و بشكل وظيفي، بحيث يستمع الدارسون إليه إما مسجلا أو مقروءا، على أن تختار معظم كلمات النص من الكلمات السابق تقديمها في المدخل، وإن أضيفت كلمات جديدة فينبغي أن تكون مما يمكن أن يألفه الدارس و يتعلمه بسرعة.

٥) الأصوات الصعبة والمشكلات الصوتية المتصلة بها يمكن معالجتها من خلال مفردات سهلة المعنى ملموسة في محيط الدارس، وعلى أن تعطى عناية خاصة مرة ثانية في بناء النصوص والتدريبات.

٦) يحسن تعليميا تقديم الأصوات المتشابهة سواء أكانت سهلة أم صعبة في مواقف تدريسية متتابعة ومترابطة لتسهل المقارنة والمقابلة،وفي هذا الصدد أيضا يحسن تقديم الأصوات الصحاح والمعتلة في آن واحد.

٧) تقدم ظواهر الإدغام والتفخيم بعد الفراغ من تقديم الأصوات في صيغتها الصوتية الأصل. (إدارة تنمية الثقافة العربية ٣).

٨) تقدم الظواهر الصوتية المميزة للجمل الخبرية والاستفهامية والتعجبية...الخ منذ الدروس الأولى و بشكل متدرج (إدارة تنمية الثقافة العربية ٣).

٩) تعتمد الدروس الأولى على المفردات العامة الحيوية، الحسية الملموسة الشائعة الاستخدام، المشتركة بين لغات الدارسين.

١٠) أيضا في المراحل الأولى لتعليم المفردات ينبغي الاقتصار على مدلول واحد هو أكثرها شيوعا للمفردة الواحدة ذات المدلولات المتعددة،أو الاستعمالات المجازية المختلفة، فعند تقديم كلمة (عين) مثلا نكتفي بمدلولها كجهاز البصر أو حاسة الرؤية، ونتجنب المعاني المجازية والظلال الأخرى التي منها (نبع الماء، الجاسوس، الأرض ــ شعاع الشمس...الخ) (سليمان الواسطى ١٥).

١١) يراعى التدرج في تقديم المفردات والتدرج هنا يعني أمرين:

ــ تدرج المفردات من المحسوس إلى المعنوى، ومن الأصل إلى المشتق... الخ.

ــ تدرج المفردات تدرجاً عددياً، و ينبغي أن يتم هذا التدرج وفق خطة محكمة تسير من درس إلى درس وعلى أساس من تصور للدارسين الكبار ونضجهم وخبراتهم في الحياة.

١٢) ينبغي اعتماد التكرار أسلوبا في تعلم المفردات وفق خطة معينة تأخذ في اعتبارها التكرار في صلب الدرس، والتدريبات والتطبيقات وما يلزم ذلك من توجيهات في مرشد المعلم، على ألا يلتزم التكرار والتعزيز بصورة واحدة (تكرار نمطي) وإنما يكون ترجمة لما يسمى تربويا ونفسيا بمبدأ (استمرار النمو). وهنا ننصح بعمل جدول تفريغي يتابع معدل التكرار في كل درس وذلك حتى يمكن تعويض تكرار كلمة في دروس تالية يكون معدل تكرارها منخفضا في الدروس السابقة.

١٣) عند الوصول بالدارس إلى المستوى التجريدي والمعنوي للمفردات ينبغي اعتماد معيارين لتقديم المفردات واختيارها من القائمة. المعيار الأول هو أهمية المفردة على المستوى التركيبي للغة، والمعيار الثاني هو درجة حاجة الدارس للمفردات المعنوية.

١٤) يفضل استعمال المفردات الجديدة في تراكيب مألوفة، والمفردات المألوفة في تراكيب ومواقف جديدة.

أما فيما يتصل بالتراكيب ونقصد بها قواعد اللغة فنود مناقشة بعض القضايا قبل التقدم بالمقترحات الخاصة بمعالجة هذا الجانب في الكتاب. فنحن نعلم صعوبة تعلم قواعد اللغة بالنسبة للكثيرين حتى من أبناء اللغة «ان قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة ومبنية في تشعبها وتعددها على أسس

منطقية وفلسفية لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها السالك (حسين قورة ٤ ص ٤)، هذه وجهة نظر عربية فإذا أخذنا وجهة نظر غير عربية نجد فيشر في بحثه رقم ٢٣، في معرض حديثه عن معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية يقول: «لقد قام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم،وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة الصحيحة، ولكنه لا يناسب غير العرب». ومع أن الكاتبين لا يسلمان تسليما كاملا لا مع الرأي الأول ولا مع الرأي الثاني إلا أنهما يريان شيئا من الصعوبة في تعليم النحو وتعلمه،و يريان ضرورة البحث عن أسلوب لمعالجته وعرضه في الكتاب، ومدخل مناسب لتدريسه، فلا مناص من تقديم النحو والقواعد، ذلك أنه إذا سألنا أنفسنا نحن أبناء اللغة لماذاندرس النحو؟ لكانت إجابتنا أننا ندرسه لثلاثة أمور (محمد صلاح الدين مجاور ٢٥ ص ٦٦٦).

أولا: لأن القواعد مظهر حضاري من مظاهر اللغة، ودليل على أصالتها.

ثانيا: لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.

ثالثا: لأنها تساعد على فهم الجمل وتركيبها... الخ.

فإذا نظرنا إلى هذه الإجابة من منظور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لوجدنا أن من جادة الصواب أن يدرك الأجنبي المتعلم أصالة اللغة، ومظهرا من مظاهر حضارتها، وأنه ما دام يتعلم اللغة، فلا بد له من استخدامها، ومن ثم عليه أن يتعلم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام، وتساعده على الفهم والتركيب، هذا إلى جانب أمرمهم جدا وهو أن تدريس النحو ومعه الأدب أيضا فيهما متعة عقلية للدارس الأجنبي، لأنهما مظهران غير عاديين من مظاهر اللغة، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي، فإذا نظرنا إلى

النحو مثلا لوجدنا أنه «عبارة عن معايير وضوابط واستنتاج وقوانين وأدلة وكلها عمليات معنوية تجريدية يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثم تعميم (محمد صلاح الدين مجاور ٢٤ ص ٦٦٨)، وهي عمليات أيضا تناسب المتعلم الأجنبي الكبير وتشده نحو الاستمتاع ببعض العمليات العقلية التجريدية، ولكن السؤال الآن هو كيف نقدم ونعالج النحو في الكتاب الأساسي؟ يقول صلاح مجاور (ص ٦٦٧) «أيا ما كان مفهوم النحو فنحن نحتاج وخاصة في البداية إلى نوع من النحو والقواعد التي ترتبط ببناء الجملة وترتيب الكلمات، والتركيز على هذا النوع من العمل اللغوي أكثر من التركيز على أواخر الكلمات لما في ذلك من عمل عقلي» هذا العمل العقلي الذي يشق على المتعلمين الأجانب في المرحلة الأساسية، ولعل القصد من هذا الوصول إلى ما يسمى بالنحو الوظيفي ذلك النحو الذي «جردناه من فلسفة العامل والتخريجات التي لا جدوى منها، والتمسنا فيه ما يعيننا على صحة الكلام والكتابة وسلامة الضبط» (علي الجمبلاطي ١٨ ص ٢١٤) وهذا يعني أن نقلل من تقديم القواعد في الكتاب كلما أمكن ذلك في المراحل الأولى، وعندما يصبح من الضروري تقديم القواعد في المراحل المتقدمة من الكتاب فينبغي أن نقدمها بصورة مبسطة ولغة سهلة، وهذا لا ينفي ضرورة أن تتم السيطرة على النحو في البداية، ولكن «عن طريق التقليد والتكرار في استخدام اللغة في مواقف طبيعية وليس عن طريق دروس في النحو وتحليل لقواعده، ولذلك لا ينبغي تقديم دروس منظمة في النحو إلا في المراحل المتقدمة بعد أن يصل الدارس إلى مستوى من الكفاءة في الاستماع والحديث ويمكن إستخراج بعض قواعد النحو التي تشيع أثناء استخدام اللغة وشرحها شرحاً وظيفياً.

(Modern Foreign Language, P. 5).

هذا من حيث المدخل إلى المعالجة، أما من حيث التدرج في تقديم التراكيب من خلال هذا المدخل غير المباشر فيثير عدة مشكلات تستحق الدراسة منها:

- القواعد الأساسية التي ينبغي تقديمها حيث لا توجد دراسات علمية تكشف لنا عن منهج تعليم القواعد في اللغة العربية لغير العرب في المرحلة الأساسية.
- ترتيب الأهم فالمهم حيث لم تقل لنا الأبحاث الأهم من القواعد، فالمهم، فالأقل أهمية.
- البسيط من القواعد والمركب، والشائع والأقل شيوعا، حيث نجد أن هذين المبدأين من مبادىء تنظيم محتوى المنهج كثيراً ما يتعارضان فالجمع السالم مثلا أبسط من جمع التكسير إلا أن جمع التكسير أكثر شيوعا واستعمالا، ونجد الأفعال المعتلة معقدة ولكن أكثر شيوعا واستعمالا من الأفعال الصحيحة فهي سهلة ولكنها أقل استعمالا، وفي هذا يقترح فيشر (مرجع سابق) استخدام المفردات وقوائم الكلمات بحيث ندخل فيها أفعالا مثل الأفعال المعتلة دون معالجتها صرفيا ونحو يا، وكذلك يتم بالنسبة لجموع التكسير.

ان معالجة قواعد اللغة في إطار تعليم العربية لغة أجنبية وفي كتاب أساسي لا بد أن تأخذ في اعتبارها:

١ـ اختيار القواعد طبقا لمجموعة من المعايير.

٢ـ تنظيم هذه القواعد تنظيما تدريجيا طبقا لمجموعة من المعايير.

٣ـ تحديد أسلوب تناول هذه القواعد في الكتاب.

ولقد حددنا الأسلوب بأنه تناول غير مباشر في المراحل الأولى من الكتاب،

ثم تناول مباشر في المراحل المتقدمة، ثم ناقشنا بعض مشكلات التنظيم التدريجي للقواعد في الكتاب، وبقي أن نلفت النظر إلى حاجتنا الشديدة لدراسات تحدد المحتوى النحوى للكتاب أي القواعد المختارة. وفي هذا المجال يجدر بنا الإشارة إلى بعض الدراسات التي تعيننا في هذا المجال منها:

* داود عبده: ملاحظات حول التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
* الرباط.

المدرسي. ندوة تأليف الكتب. الرباط.

* محمد عواد: تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منطلقات في تدريس التراكيب اللغوية. ندوة تأليف الكتب ــ الرباط.
* فولد بترش فيشر: معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية. سبقت الإشارة إليه.
* صابر بكر أبو السعود: طريق تدريس العربية للأجانب، ندوة تأليف الكتب. الرباط.
* جعفر ميرغني: تنظيم تدرجي مقترح لتقديم قواعد اللغة العربية في الكتاب الأساسي. اجتماع لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الخرطوم.

كما ينبغي الإشارة إلى بعض التوصيات في التقرير الختامي لاجتماع لجنة الخبراء العرب بالخرطوم والتي تتصل بمعالجة التراكيب اللغوية وهي:

١ ــ توزع الظواهر اللغوية على دروس الكتاب بطريقة تربوية،بحيث لا تقدم الظاهرة التالية إلا بعد أن يكون الدارس قد استوعب الظاهرة الأولى إدراكا وتطبيقا.

٢ـــ تعالج كل ظاهرة لغوية معالجة ضمنية من خلال النص دون التعرض لها بشكل منفصل أو عزلها على شكل قاعدة أو ما شابه ذلك، (هذا ما أشرنا إليه سابقا).

٣ـــ تعالج التراكيب اللغوية بطريقة وظيفية متدرجة،حيث يبدأ الكتاب بتقديم الجملة البسيطة،ثم ينتقل إلى المركبة فالمعقدة بشكل سلس متدرج.

٤ـــ تقدم التراكيب والظواهر اللغوية المتشابهة في وحدات متتابعة.

إن من المعروف لدينا جميعا أن التكلم باللغة هو أول شيء يجب أن يتعلمه الدارس، ومن ثم نجد دائما أن المقرر الذي يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم غالبا ما يفشل في تمكين الدارس من تعلم الكلام،وفهم الاستخدام الشفوي والقدرة على القراءة الجيدة.

ولقد آن الأوان أن ننظر مرة أخرى في مجال تدريس القواعد ونغير فيه ونجدد، إذ ينبغي قبل أن نقوم بتقديم أي جزء من القواعد أن نسأل أنفسنا:

ـــ هل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين؟

ـــ هل هوضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟

ـــ هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟

ـــ لماذا ندرس النحو بهذا المحتوى و بتلك الطريقة فقط دون غيرها؟ ولعل إجابتنا عن هذه الأسئلة تؤدي إلى توجيهنا نحو إلى اختيار القواعد التي نقدمها، وإلى تدريس النحو بشكل مخالف وفعال.

فلو نظرنا إلى التساؤلات:

ماذا نقدم من القواعد؟ ومتى؟ وكيف؟ لوجدنا أمورا مهمة ينبغي أن

نأخذها في اعتبارنا وهي أن القليل ممن يقبلون على دراسة اللغة الأجنبية يودون الحصول فيها على درجات عالية من التخصص، وأن القليل منهم أيضا من يود أن يصبح معلما لهذه اللغة. وعلى ذلك فالأكثرية تدرس اللغة لكي تستخدمها وتستمتع بدراستها، ومن هنا علينا أن نتساءل:

ما حاجة هؤلاء الأكثرية من دراسة القواعد؟

ذلك أننا كثيرا ما نقدم لهم قواعد لا يستخدمونها في الغالب على الإطلاق، ومن ثم نقول: إذن لماذا نقدمها لهم؟ نظن أننا نقدمها فقط كنوع من المعلومات والمعارف وليس كأدوات أو وسائل تساعدهم على استخدام اللغة. ومن ثم فعلينا أن نتساءل الآن ما القواعد الضرورية التي ينبغي أن نعلمها؟ ثم أيها يأتي أولا فثانيا فثالثا... الخ. إننا ما زلنا حتى الآن نتمسك بالترتيب المنطقي لمباحث النحو بصرف النظر عن وظيفة ما نقدم، والمتعلم يدرس كل حالات الاعراب بصرف النظر عن إسهام ذلك في تمكنه من استخدام اللغة استخداما وظيفيا، ولعل هذا المنطق هو ما يسيطر على معظم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سواء منها ما يدرس في الوطن العربي أو خارجه،فيما عدا بعض المحاولات التي ما زالت في دور الإعداد(١).

إن السؤال الذي ينبغي أن يتكرر دائما هو: ما قواعد النحو التي يحتاجها الدارسون؟ ما الذي يريدون التحدث عنه؟ ما الذي يقرءونه في حجرة الدراسة وخارجها؟ هل يحتاجون المبني للمعلوم مثلا أو المبنى للمجهول؟ هل يحتاجون الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات الربط، أو يحتاجون الأعداد المركبة... الخ؟ متى يحتاجون تقديم الماضي والمستقبل؟ متى يحتاجون المضاف والمضاف إليه، والصفة والموصوف؟

(١) كتاب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكتاب معهد اللغة العربية بمكة المكرمة.

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تقودنا حتما إلى تغيير في كيفية تناول القواعد في الكتب وإلى تنظيم تقديم هذه الموضوعات.

إن التدرج بقواعد النحو إلى المستويات العليا — حيث يكون الدارس قد سيطر على استخدام اللغة — أمر حيوي في تعليم اللغات الأجنبية، حيث يصبح ما هو صعب في المراحل الأولى سهلا في المراحل المتقدمة.

نحن في حاجة إلى استخدام التراكيب اللغوية من سهلها إلى صعبها، قبل أن تستخدم المصطلحات النحوية، حيث تأتي الأخيرة أخيراً لتفسر التركيب اللغوي وليس قاعدة لاستخدام التركيب (Moeller, 75).

وفي هذا السياق يقول رشدي طعيمة (محمود رشدي خاطر وآخرون ٢٦ ص ٣١٨) «بالرغم من أن اللغة نظام ومنطق إلا أن الطفل يتعلمها تقليداً دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق، فهو عندما يتعلم جملة ما يتعلمها استيعابا وانتاجا دون أن يدري ما فيها من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل ومفعول... الخ فالطفل يستخدم اللغة أولا ثم يعرف نظامها و يتعلم منطقها في مرحلة تالية.

والأمر نفسه يصدق عل متعلم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن نصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته، مما يجعله يعزف عن اللغة وتعلمها بل قد يكره معلميها وأهلها. هذا طبعاً مع إدراك الفارق بين الطفل و بين الكبير الذي يفكر و يزن ما يتعلمه.
من هنا وجب التركيز في بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أن نقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة و يثبت تراكيبها في أذهانهم.

٣ــ المحتوى الثقافي والحضاري للكتاب:

لا شك أن العلاقة بين اللغة وبين الفكر والثقافة والمشاعر والعواطف تجعلنا نميل ــ عند ما نقوم بإعداد المواد التعليمية لتدريسها ــ إلى التأكيد على أن اللغة تصبح ذات دلالة عندما تأتي في سياقات موقفية وشخصية، وما لم نفعل ذلك نجد أنفسنا وقد تقيدنا كثيراً بالجوانب اللغوية البحتة،ناسين الاستخدام التلقائي والسياقات الاجتماعية والثقافية ذات المغزى بالنسبة للدارسين.

إن اللغة والثقافة كلتيهما شكل للآخر،بل ينظر إلى اللغة باعتبارها أنقى وأرقى أشكال الثقافة، و يعتبر استخدامها في عمليات التبادل الثقافي من أعظم الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها، ولكنا نعود فنقول إنه بالرغم من أن الثقافة أوسع كثيراً من اللغة إلا أن مجريات الأمور في حياة كل إنسان وفي حياة كل جماعة تختلط اختلاطا كبيرا باللغة، وتعتمد في جزء كبير عليها وذلك من أجل تطوير الحياة والمشاركة في التعبير. إن اللغة تعتمد اعتمادا كبيراً في معانيها على المعتقدات والاتجاهات والقيم والاهتمامات الموجودة عند أصحاب اللغة،ومن الصعب أن نتصور أن الدارسين يجتهدون فقط لتعلم لغة ما، بل هم يرغبون في تعلمها من أجل التعبير بطرق مختلفة عما يدور في عقولهم، ومن أجل معرفة ما تعنيه اللغة الجديدة بالنسبة لمن يستخدمونها.

ومن ثم وبناء على ما تقدم نجد أن الإعداد الثقافي للمواد التعليمية، ــ وتدريس الثقافة من خلال اللغة الجديدة ليس شيئاً زائداً أو ثانوياً أو زخرفياً، بل هو امتداد طبيعي ومكمل للمفهوم الأساسي لتعلم اللغة الأجنبية، فالثقافة كموضوع للدرس في كتب تعليم اللغة الأجنبية ينبغي أن يكون لها اتصال بالأمور اللغوية التي تعلم، و ينبغي أن تبدأ مع الفرد وتظهر علاقتها بالعادات

والمؤسسات المحيطة بها، كما ينبغي أن تكون الثقافة المتعلمة حقيقيَة ومفهومة وممكنة العرض كلما أمكن ذلك.

وهنا ينبغي أن نشير إلى أمرين مهمين علينا أن نتناولهما بحذر وتحفظ. الأمر الأول: هو عدم اطلاق أحكام عامة بالنسبة للثقافة بحيث لا تحمل العبارة الرأي الخاص والانطباع الشخصي، ومن هنا يفضل أن تقدم الأدلة والبراهين التي تدعو الطلاب للوصول إلى نتائج وأحكام خاصة بهم، أي لتدع مادة الكتاب الطلاب يستنتجون.
الأمر الثاني: هو أنه ليس ضروريا مقارنة الثقافة العربية الإسلامية بثقافة الدارس الأم طالما لم يبد رغبة في ذلك، حيث يمكن عمل هذه المقارنة حالما يفتح الدارس نفسه هذا الباب. وهنا على المادة العلمية أن تقدم التفاصيل المتنوعة للثقافة لكي تبرز الأنماط الثقافية الكاملة التي يمكن للدارس أن يلمسها بسهولة دون الدخول في مقارنات مباشرة بين الثقافات تضطرنا إلى إصدار أحكام بالسلب والإيجاب يكون لها تأثير غير مرغوب عند الدارس.

وفي ضوء هذا ينبغي أن نقرر الطابع العام للمحتوى الثقافي والحضاري للكتاب، وهو في ظننا لا بد أن يدور في فلك ما حددته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للكتاب الأساسي وهو أن «يعبر الكتاب الأساسي عن المحتوى الثقافي العربي الإسلامي، و يتناول النهضة العربية الإسلامية المعاصرة بجميع أبعادها الإنسانية والحضارية والاقتصادية والاجتماعية والأدبية»(١) ولقد أثبتت الدراسات رغبة الدارسين في الإكثار من الموضوعات

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صندوق تنمية الثقافة العربية بالخارج الاجتماع التمهيدي لتأليف الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، «ورقة عمل» الخرطوم ٦ ــ ٨ أكتوبر ١٩٨٠م.

التي تدور حول الثقافة العربية والاسلامية (Khoury 62, P. 43) و يرى المؤلفان أيضا ضرورة الالتفات إلى العصور الإسلامية الأولى بصورة أو بأخرى فهي تمثل خير فترة في حياة المسلمين.

أما معالجة هذا المحتوى في الكتاب فأرى أن ما اتفق عليه الخبراء العرب في إجتماع الخرطوم (إدارة تنمية الثقافة العربية في الخارج ٣) أمر مناسب ومقبول علميا وهو:

١ــ أن يدور المحتوى حول مجموعة من الشخصيات التي تعلب أدواراً في زياراتها أو مقابلاتها في العالم العربي، ومن خلال التجارب والمشاهدات والأحداث التي تمر بهم في تنقلاتهم بين البلاد العربية، والأشخاص الذين يقابلونهم (من عرب وغيرهم) تعرض ملامح الحضارة العربية الإسلامية على امتداديها الجغرافي والتاريخي، بحيث يتعرف الدارس بعض الخصائص الحضارية والانجازات العمرانية والعلمية والأحداث التاريخية التي لها أثر في تطور الحضارة العربية والاسلامية. على ن تكون فكرة الدوران حول مجموعة من الشخصيات غير ملزمة تماما في كل المواقف،وإنما تكون وسيلة لتقديم المواقف الاجتماعية والمشاهدات حسب موقعها من بنية الكتاب الموضوعية، ومن ثم يمكن الاستغناء عنها في اللحظات المناسبة.

٢ــ أن يراعى في الدروس التوازن المناسب والواعي بين تناول الماضي ومعايشة الحاضر، مع الإطلال المشرق على المستقبل، على أن يتم هذا التوازن من خلال النظر إلى إنجازات الماضي وقيم الحاضر باعتبارها تراثاً إنسانيا يشترك الجميع في القوامة عليه والحرص على بقائه و بنيته.

٣ــ أن تكون مادة الموضوعات والدروس مادة صادقة من حيث المحتوى ولتحقيق هذا الصدق لا بد من الالتزام بما يلي:

أ- الاستفادة من كتابات غير العرب الموضوعية عن الإسلام والمسلمين في مضمون الكتاب، فهي براهين ترد على بني جنسهم ممن يتخذون مواقف غير موضوعية.

ب- استطلاع رأي مجموعات من الأجانب والدارسين في المعاهد والمقبلين على الدراسة، حول الموضوعات التي يميلون إليها ويحبون أن تعالج وتقدم لهم في مضمون الكتاب.

جـ- توفير مادة خام من المعلومات والمعارف، تتناول أهم الميادين والمجالات والموضوعات التي يتناولها الكتاب، على أن تستقى هذه المادة من مصادرها الأصلية.

٤- أن تتنوع موضوعات الكتاب في عرضها للمادة اللغوية من خلال وعاء يسهل مهمة التصميم النحوي وتقديم المفردات في تتابعها المطلوب، بحيث تزاوج بين الموقف والموضوع العلمي والشخصية والمعالم والنوادر والطرائف والحكايات... الخ.

٥- أن تقدم الموضوعات ما يشهد باحترام عقلية المتعلم والحرص على وقته، وذلك أن تكون المعلومات مفيدة في بابها، ومركزة بحيث تمكن المحررين من الصياغة اللغوية بسهولة من ناحية، كما تسمح لمصممي التدريبات بالقيام بالتفصيل والتوضيح دون إملال الدارس من ناحية أخرى.

٦- أن يدور محتوى الكتاب الأول حول المحاور الأربعة التالية:

أ- الثقافة العربية الإسلامية.

ب- الحياة المعاصرة.

جـ- مواقف الحياة اليومية.

د- التفاعل بين الحضارة العربية والإسلامي والعالم الذي نعيشه.

بحيث توضع نصوص الكتاب في إطار تعالج فيه أهم وأبرز جوانب

الحضارة والثقافة العربية الإسلامية ، من حيث القيم والأخلاق، والمنجزات العلمية والأدبية والعادات والتقاليد، والجوانب الاجتماعية للحياة العربية المعاصرة،مع مراعاة إبراز العناصر المشتركة بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافات الأخرى من جهة، والتركيز الواعي على ما يميز الثقافة العربية الإسلامية من غيرها (رشدي طعيمة ٩).

وفي ضوء هذا الصدد نقترح أن يكون التركيز في البداية على الجوانب الثقافية الفردية أو الشخصية مثل:

١ــ اللغة.

٢ــ التعبير الحركي والملمحي،أي دلالة التعبير الحركي والملمحي في الثقافة العربية.

٣ــ الروابط الأسرية، والصداقة، والزمالة في الفصل وفي الفرق الرياضية وفي العمل...الخ.

٤ــ الروابط الدينية والاقتصادية والسياسية والوطنية...الخ.

٥ــ الألعاب والاستمتاع ووسائل التسلية،والأغاني والأناشيد والمأثورات، والزيارات والرحلات للأماكن المشهورة والأثرية، واللقاءات والحفلات، والمباريات..الخ

٦ــ الأعياد والاحتفالات القومية والدينية، والمناسبات المختلفة ذات الطابع العام في الوطن العربي، ويدخل فيها أيضا المواسم الزراعية وأهم المنتجات الطريفة والمميزة..الخ.

٧ــ العادات والتقاليد في شتى جوانب الحياة العربية، ومنها الأزياء والأطعمة والفنون والتصافح والتحية، والاعتذار، وتقديم الهدايا، وعبور الشارع وأسماء الناس والأشياء، والحكم والأمثال والنوادر، جمع المال وصرفه وتوفيره..الخ.

٨ـ الأخلاق والصواب والخطأ في سياق الثقافة العربية، والمبادىء كالأمانة والصدق والنظافة والطاعة والتفكير الروحي.

٩ـ الفكاهة والنوادر العربية.

١٠ـ المرأة والرجل ودورهما في المجتمع الإسلامي.

١١ـ الدين بكل جوانبه.

١٢ـ التعلم كوسيلة لاستيعاب الثقافة ولأخذ مكانة فيها.

١٣ـ الأحداث التاريخية والشخصيات المشهورة.

١٤ـ الرياضات العربية.

١٥ـ التعليم في المدارس والكليات والجامعات، والمناهج والكتب والامتحانات والشهادات، والمعلمين والتدريس والتكاليف والمباني والإدارة...الخ.

١٦ـ المساجد ودور العبادة والأماكن المقدسة.

١٧ـ الفنون كالمسرح والسينما والموسيقى والغناء والرسم والتصوير...الخ.

١٨ـ وسائل النقل والانتقال.

١٩ـ الكلمة المطبوعة من كتاب ومجلة وجريدة ودورية، وعادات القراءة...الخ.

٢٠ـ وسائل الاتصال كالبريد والبرق والهاتف.

٢١ـ الحكومة وأصول الحكم الإسلامي.

٢٢ـ الصناعة والتجارة والزراعة.

٢٣ـ جغرافية العالم العربي والإسلامي ــ أهم المدن ــ الظواهر الجغرافية المميزة ــ أنهار العالم العربي ــ تأثير الجغرافيا على الحياة في هذه البلاد...الخ.

٢٤ـ تبادل صور من الثقافات المختلفة.

٢٥- المكتبات العربية المشهورة ودورها في الثقافة الإسلامية والعربية.
٢٦- المتحفات الإسلامية.
٢٧- حقوق الإنسان في الحضارة الإسلامية.
٢٨- المفكرون العرب المسلمون.
٢٩- الأدب العربي، الشعر والنثر والقصة والمسرحية... الخ.
٣٠- العلم والعلماء عند العرب والمسلمين.
٣١- التكنولوجيا في العالم العربي والإسلامي.

ومن خلال المراجع والمصادر الموجودة في المكتبات، ومن خلال الصحف والمجلات والدوريات العربية، ومن خلال وسائل الاتصال المختلفة يمكن استخلاص المادة العلمية والمعرفية التي تغطي هذه المجالات.

وفي ضوء هذه المجالات فإن أي حوار أو قطعة أو قصة أو شخصية في قصة، وأي موقف أو فرد أو جماعة، وأي مثل أو مصطلح سوف يؤخذ من خلال أبعاده الثقافية. إن المضامين والروابط وعادات التفكير والافتراضات والآراء والقيم والاتجاهات والمعاني العميقة غير المتوقعة ينبغي أن تكشف وتوضح في المضمون الثقافي، ذلك أنها تمثل الآثار المميزة المنطبعة على الفرد من خلال الثقافة التي يعيشها، كما أنها بشكل آخر انعكاساته على الثقافة ككل، إن الهدف النهائي لدراسة أي ثقافة هو تحقق المتعلم مما يطبع عليه الفرد و ينقش في ذهنه من البيئة التي نما فيها، والتحقق من أنه يعيش أيضا هذه الثقافة من خلال تعلمه لغتها.

٤ـ التناول التربوي للكتاب:

وتحت هذا العنوان نتحدث عن:

أ ـ النظرة التربوية لمحتوى الكتاب ونصوصه.

ب ـ التدريبات.

جـ ـ المصاحبات وهي: كتاب التطبيقات، التسجيلات، المعجم.

أ ــ النظرة التربوية لمحتوى الكتاب ونصوصه:

. في اعتقادنا أن إعداد واختيار وتبسيط مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى عمل دقيق ونشط وفعال، لتحليل واختيار وانتقاء وتعديل وتبسيط هذه المواد، وذلك في ضوء الأهداف المقررة سلفا، وهذا يتطلب من واضعي هذه الكتب ومعدى موادها صرف وقت طويل وبذل جهد كبير في هذه العملية، وقد لا يصل هؤلاء إلى إعداد كاف للمواد لأن ذلك يتطلب منهم مسايرة الكثير من التطورات الجديدة التي طرأت في السنوات القليلة الماضية على تعليم اللغة وعلى الدراسات اللغوية أيضا، وما سيطرأ عليها في القليل القادم من السنوات.

هذه الحقيقة السابقة تفرض علينا أن تأخذ خطة الكتاب في اعتبارها الأمور التالية:

● المحتوى أو مفردات الكتاب (Syllabus) وعلاقتها بأهداف التعلم إذ تحدد جوهر كل موضوع وكمية المعلومات والمعارف فيه، ونوعية المهارة المطلوب تعلمها، كما أنها تحدد مستوى الموضوع وتربطه بزمن معين، ومن ثم علينا أن نفكر في وضع هذه المفردات Syllabus حتى يمكن أن يكون الكتاب ترجمة لها.

وفي وضع هذه المفردات ينبغي الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المطروحة وهي:

ــ كيف تختار أفضل وأنسب المواد مع ضخامة التراث الفكري للغة؟

ــ ما أنسب المواد التي تختار لتناسب الدارس بطيء التعلم؟

ــ ما المواد التي تناسب ــ في بداية التعلم ــ الاهتمام بالاستماع والحديث

التي يمكن أن تقدم برنامجا جيداً لتعلم الأصوات ونطقها ؟

- نقرأ كثيراً عن دور الدراسات اللغوية ونتائجها في برامج تعلم اللغة ومن هنا نتساءل : ما المواد التي يمكن أن توضع في الكتاب وتحقق هذا الدور في تعلم اللغة العربية؟
- سوف يحتاج بعض الدارسين إلى مواد تعليمية إضافية لتوسيع برامج تعلمهم للغة، ومن ثم ما أفضل ما يوضع في الكتاب تحقيقا لهذا الغرض؟

● المحتوى في علاقته بطريقة العرض، وهنا نود أن نشير إلى بعض الأمور التي ينبغي مراعاتها :

١ــ أن تعرض المادة بحيث تقدم ما يمكن تعلمه، لا ما ينبغي أو يجب معرفته .

٢ــ أن يعتمد العرض الأسلوب المنطقي في عرض المادة اللغوية منها والفكرية، بحيث يسبق المعروف المجهول، والبسيط المعقد، والسهل الصعب، المحسوس المجرد، والملحوظ المعقول، والكل التفاصيل .

٣ــ أن يحسب التوازن بين مجالات المعرفة الإنسانية في إطار من الثقافة العربية والإسلامية، مع عدم إغفال الحياة العامة والمشترك بين الثقافات .

٤ــ أن يلاحظ في عرض المادة الترابط بين الموضوعات وأهداف تدريس كل موضوع ونوع المهارة فيه والزمن المخصص له .

٥ــ أن يعتمد أسلوب التنوع والمرونة في عرض مادة الكتاب مراعاة للظروف المختلفة للدارسين والفروق الفردية بينهم .

٦ــ أن يقع الكتاب في مجالات تعالج في وحدات تتكون كل منها من عدة دروس .

٧ــ أن يعتمد السرد والحوار والمعالجة القصصية أساليب لمعالجة النصوص .

٨ـ أن تعالج جميع المهارات في كل وحدة مع إبراز بعضها على البعض الآخر وفق الأسس العلمية لتدرج هذه المهارات.

٩ـ أن تعالج الموضوعات بأساليب شائقة مبتكرة تشد الدارسين إليها وترغبهم في عملية التعلم.

١٠ـ أن تصاغ الدروس في إطار يمكن تقديمه بطرق التدريس الحديثة.

١١ـ أن يُعالجَ الوعاء اللغوى في الكتاب في ضوء قواعد الانقرائية بحيث يصبح هذا الوعاء اللغوى مناسباً للمتعلم في مراحل تدرجه التعليمية، من هذا مثلا أمور تتصل بصعوبة المفاهيم وسهولتها، وبنوعية الفكرة وكثافتها، وبطول الوحدة اللغوية وضوابط بساطتها (الجملة والفقرة)... الخ. هذه الأمور مما تناولتها دراسة أخرى يمكن الاطلاع عليها (محمود الناقة ٣٢) ونتحدث عنها بإيجاز فيما يلي:

١٢ـ عوامل السهولة والصعوبة أو ما تسمى كثيراً بالانقرائية تتضمن مجموعة من الضوابط منها:

أولا: الاعتماد على الكلمات السهلة، ومستوى سهولة الكلمات وصعوبتها تتحدد بوجودها أو عدم وجودها في قوائم الكلمات الأساسية الشائعة. لذا ينبغي أن نختار الكلمات من قوائم المفردات الأساسية الشائعة. ولقد وجد في كثير من اللغات أن قليلا من الكلمات ــ إلى حد ما ــ تتحمل العبء الأكبر في الاتصال، ذلك أنه بالرغم من وجود كلمات كثيرة في اللغة إلا أننا نجد أن قلة منها هي التي تتردد كثيراً وتشيع في مواد تعليم القراءة وكتبها بحيث تمثل ما يقرب من ٨٠٪ أو أكثر من الكلمات الشائعة في معظم الكتب.

وبصفة عامة نقول أن النسبة المئوية العليا لمعظم الكلمات الشائعة الاستخدام تحقق السهولة والبساطة في المادة المتعلمة. إلا أنه ينبغي أن

نلاحظ أن كثيراً من الكلمات الشائعة تأخذ معاني متعددة وكثيرة، لذلك ينبغي أن يؤخذ هذا في الاعتبار و يعالج بحكمة في تقدير صدق انقرائية المادة. فكلمة مثل (يريد) يمكن أن تكون بمعنى يرغب أو يحتاج أو يتطلع ... الخ، كما أنه لسوء الحظ أننا لا نجد في قوائم مستويات الانقرائية ما تأخذ في حسابها المعاني المتعددة للكلمات، ولذلك ينبغي أن نقرر هنا أن حكم المؤلف وخبرته وقدرته على التمييز تساعد في هذا الشأن.

هذا وهناك من عوامل البساطة في المواد التعليمية فيما يتصل بالكلمات قصر الكلمة وطولها. فلقد أثبتت الأ بحاث أن الكلمات القصيرة أسهل من الكلمات الطويلة غالباً، وأن الأسماء أسهل من الأفعال وأن الكلمات المألوفة أسهل من الشاذة والغريبة في رسمها أو معناها، وأن أسماء الذات أسهل من أسماء المعنى، وأن تكرار الكلمة يساعد على الألفة بها ومن ثم السهولة والبساطة في تعلمها. هذا بالاضافة إلى ضرورة أن تكون الكلمات مناسبة للموضوع، ومعبرة بدقة عن المعنى، ومساعدة على نموه مع تقدم المادة.

ثانياً: أخذ خلفية المتعلم في الاعتبار من حيث التعرف على مستواه الثقافي والتعليمي وأغراضه من تعلم اللغة العربية، ودرجة الدافعية عنده لهذا التعلم، واستعداده الطبيعي لتعلم اللغات ... الخ هذه الأمور التي يمكن في ضوئها وضع المادة بحيث تناسب المتعلم، ومن ثم تصبح سهلة بالنسبة له.

ثالثا: تبسيط المفاهيم والمصطلحات، فكثير من المفاهيم الصعبة يمكن صياغتها ووضعها في مصطلحات سهلة و بسيطة.

رابعا: النظرة إلى قواعد النحو والصرف، ولقد سبق أن أوضحنا ما ينبغي علينا تجاهها في مادة الكتاب في مكان آخر من هذه الدراسة.

خامسا: مناسبة المحتوى للمتعلم، فهذا المتعلم له دوافعه وميوله التي ينبغي أن نعمل على إشباعها في المواد المقدمة له، ومن أهم وسائل إشباع هذه الدوافع والميول أن تكون المادة المتعلمة مبسطة ومناسبة له، ولتحقيق ذلك ينبغي اختيار الموضوعات المشوقة المناسبة للمتعلم ذات الصلة بميوله واهتماماته وأغراضه.

سادسا: طريقة العرض المناسبة حيث ينبغي أن يراعى في عرض الموضوع الطول والقصر المناسب، وتقسيمه إلى أقسام،وأن تصاحب هذه الأقسام الرسوم والصور التوضيحية كلما أمكن ذلك. كما ينبغي عند تقسيم الموضوع أن نرتكز على فكرة رئيسية واحدة تتضمن القليل جداً من الأفكار،وأن تكون هذه الأخيرة واضحة ملموسة ومنظمة تنظيماً دقيقاً.

وفي العرض أيضا ينبغي أن يأخذ الأسلوب الشكل الذي يحس المتعلم معه بالألفة، و يستعان في ذلك بالأمور المألوفة في الثقافة، و بتعبيرات الحياة اليومية الشائعة في شكلها الفصيح، و بالضمائر والأفعال الدالة على الأحداث الموحية بالحركة والفعل.

سابعا: طول الجملة والفقرة المناسب،و بساطة كل منهما،فالفكرة الأطول هي الأصعب، أما القصر والبساطة في الجملة — كوعاء لأصغر فكرة — فهي من العوامل المساعدة على الفهم من تلك الجمل الطويلة المعقدة، أما بالنسبة للفقرة فقد وجد أن الفقرة التي تتميز بالقصر عادة ما توصف بالبساطة والسهولة.

ب ـ التدريبات:

لا شك أن التدريبات تسهم في تجويد عملية التعلم وهي جزء أساسي من الكتاب، وكلما عولجت التدريبات بشكل تربوي وفني جيد ضمنا جودة للكتاب وتقديراً لموقف المتعلم وتعزيزاً وتثبيتاً لما تعلمه.

وتقوم التدريبات التطبيقية والتدريبات الاختبارية بدور رئيسي ومهم في برامج تعلم اللغات الأجنبية (Valette, 89, P. 3) وهي:

أ) أنها تحدد وتوضح أهداف المقرر.

ب) أنها تثير دوافع المتعلم للتعلم والتقدم.

جـ) أنها تَقَوِّم التحصيل الدراسي في الفصل.

ومن هنا ينبغي أن نضع في اعتبارنا عدة أمور بالنسبة لتدريبات الكتاب:

- أن تتعدد أشكال التدريبات كلما أمكن ذلك، فكلما تعددت التدريبات تعددت المهارات المدرب عليها، معنى هذا أن تعالج التدريبات الجانب الصوتي والنحوي والصرفي والدلالي، لذا علينا الالتفات إلى الأنواع المختلفة كالتدريبات التحصيلية، وتدريبات السرعة والقوة، والتدريبات المعيارية والتمييزية، وتدريبات الكفاءة، والتدريبات المجردة والسياقية، والتدريبات التعزيزية...الخ[1].
- أن يتم تناول تدريبات الكتاب بأسلوب يثير الدارس إلى العمل الاضافي كالواجب المنزلي، والاعتماد على نفسه في عملية تعلم ذاتية.
- أن تكون التدريبات في كل درس بحيث تصل بالدارس إلى استخدام محتواه اللغوي بشكل فعال.
- أن تركز التدريبات على التقابل بين اللغة العربية ولغات الدارسين،

(١) يمكن الاستعانة بالمرجع السابق في هذا الصدد.

وعلى ما يسبب صعوبات ومشكلات للدارس، وأن تركز أيضا على المشكلات الأخرى الناتجة عن دراسة تحليل الأخطاء.

جـ ـ مرشد المعلم :

نحن نعلم أن الكتاب الأساسي قد يستخدم في شكل تعليم نظامي (فصول)، وقد يستخدم في تعلم ذاتي حر... الخ، كما نعلم أنه قد يستخدمه معلم من أبناء العربية، وقد يستخدمه معلم للغة العربية ليس من أبنائها، وفي كل الأحوال ينبغي أن يرافق الكتاب دليل للمعلم، هذا الدليل الذي ما نزال نفتقر إليه بالشكل العلمي مع أهميته البالغة والدور العظيم الذي يقوم به في مساعدة المعلم وفي تجويد عملية التعليم والتدريس، ولعل دليل المعلم يزداد أهمية وخطورة فيما يتصل بتعليم اللغة العربية للأجانب حيث ندرة المعلم بشكل عام والمعلم المعد المدرب بشكل خاص، وحيث ما زالت الخطوات بطيئة ومتخلفة في إعداد معلم العربية للأجانب،من هنا يمكن أن تكون لنا التفاتة جادة لهذا الدليل. والحقيقة أنه لكى نعطي هذا الدليل حقه من الاهتمام يتطلب الأمر دراسة أخرى لوضع خطة له، ولذا فمن غير الممكن الآن وفي هذا المقام التعرض له بالتفصيل، ومن ثم يمكن تقديم مجموعة من التوجيهات تساعد على إعطاء تصور جيد للدليل.

أولا: ينبغي أن يحتوى الدليل على الأساسيات الضرورية للمعلم وما ينبغي أن يلم به في الجانب النظري وهذه تشمل:

أ) أسس ومداخل وطرق وفنيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب) أهمية الكتاب في العملية التعليمية والكتاب الذي بين يديه على وجه الخصوص.

جـ) الفلسفة التي انطلق منها الكتاب.

د) الأسس التي استند إليها تأليف الكتاب.
هـ) المستوى الموضوع له الكتاب.
و) أنواع الدارسين الموجه إليهم الكتاب.
ز) الأهداف التعليمية الخاصة والإجرائية التي وضع الكتاب لتحقيقها.

ثانيا: ينبغي أن يتضمن الدليل معالجات تعين المعلم على عملية التدريس وهي تشمل:

أ) المهارات اللغوية الأربع المقدمة في الكتاب وطريقة معالجته لها وتناوله لجزئياتها.
ب) طرق التدريس الصالحة لاستخدام الكتاب وتقديم مادته، وأيضا أساليب تدريس كل مهارة.
جـ) توجيهات عامة في كيفية استخدام الكتاب.
د) تقديم نماذج لكيفية تحديد أهداف كل درس ووضع خطة لتحقيقها في حصة أو فترة زمنية معينة.
هـ) تقديم نماذج كاملة لمجموعة كبيرة من دروس الكتاب وكيفية تدريسها، بحيث تمثل هذه المجموعة من الدروس عينات لمضمون الكتاب المهارى واللغوى والثقافي.
و) تقديم نماذج من التدريبات الإضافية الحديثة للاستعانة بها، ونماذج يحتذى بها في وضع تدريبات أخرى عندما يحتاج الأمر.
ز) اقتراح الأنشطة التعليمية والتربوية اللازمة لإتمام عملية تعلم اللغة التي يرمي إليها الكتاب.
ح) تقديم مجموعة من التوجيهات العامة ونماذج الاختبارات ووسائل التقويم التي تعين المعلم على تقويم عمله ومادة الكتاب وتحصيل الدارسين.

ط) تقديم مجموعة مختارة من نتائج الدراسات التقابلية وتحليل الأخطاء تضع أمام المعلم صوراً مختلفة من المشكلات المتوقعة والأخطاء الشائعة والصعوبات المشتركة فيما يتصل بالمهارات المختلفة وجوانب اللغة المتعددة، مع تقديم بعض الوسائل والأساليب الإجرائية لمعالجتها كالتدريبات الكتابية أو المسجلة أو الألعاب التعليمية... الخ.

ى) تقديم توجيهات عامة في كيفية استخدام المصاحبات الصوتية وكتاب التطبيقات اللغوية والكتابية مع تحديد متى تستخدم ولماذا؟

٤ـ مصاحبات الكتاب :

وهي: كتاب التطبيقات، التسجيلات الصوتية، المعجم.

أولا: كتاب التطبيقات:

وهو ما يسمى Work Book و يتضمن جزئين:

● جزء نبرمج فيه للدارس مجموعة من الدروس التي تثيرها دروس الكتاب وتوحى بها، بحيث نحقق من خلالها عدة أهداف،منها تقديم مواد إضافية كتلك التي يحتاجها بعض الدارسين المتقدمين في عملية التعلم، وتقديم صورة جديدة للتعلم الذاتي، وهي صورة البرمجة تلك التي تحث الدارس على العمل المنزلي والنشاط الذاتي والاجتهاد والاستذكار، وأيضا تدريب الدارس على حل مجموعة من التدريبات والاختبارات مستعينا بما يعطيه كتاب التطبيقات من مادة. هذا و يتيح مثل هذا الكتاب الفرصة لتقديم عدد كبير من التدريبات المصنفة في ضوء ما بين لغات الدارسين واللغة العربية من اختلافات ومشكلات.

● جزء تقدم فيه تدريبات على الكتابة يشمل تدريبات على الخط بشكليه

النسخ والرقعة، وتدريبات على الإملاء المنقول والمنظور وتدريبات على التعبير الذاتي القصير الذي يشمل كتابة جملة ففقرة فموضوع صغير كرسالة مثلا أو تحية صغيرة في مناسبة ... الخ .

على أن يتضمن هذا الجزء نماذج لكيفية كتابة هذه الموضوعات .

ثانيا: التسجيلات الصوتية:

وهي تتنوع بتنوع أغراضها فمنها ما يعالج الأصوات، ومنها ما يعالج التراكيب اللغوية ومن ثم الاستماع مع الفهم، ومنها ما يعالج الاستماع بسماع اللغة، ومنها ما يقوم على الحوار... الخ على أن تؤخذ مادة التسجيلات من مادة الكتاب أو ما يأتي في كتاب التطبيقات، وعلى أن يتوافر لهذه التسجيلات فنيون في معامل اللغات وناطقون ممن تتميز أصواتهم بالجودة والدقة والجمال. هذا وقد يقتضي الأمر إعداد تسجيلات لمواد اضافية وجديدة حسبما يرى المختصون من لغويين وتربويين، بل ربما يصل الأمر أن تحمل هذه التسجيلات مواقف صوتية لغوية ومواقف من الثقافة العربية والإسلامية .

ثالثا: المعجـــم :

وهو معجم يرافق الكتاب، و يتضمن مجموعة من المفردات الأساسية المناسبة لكي تكون رصيداً لغويا يلم به المتعلم ليعينه أولا على دراسة الكتاب بشكل أعمق وأوسع، و يعينه ثانيا على تنمية ثروته اللغوية . ونقترح أن يكون منطلق هذا المعجم من الكتاب، بحيث تؤخذ مفردات الكتاب فتقدم معانيها المترادفة والتي لم يقدمها الكتاب، وأيضا المشتقات التي لم يقدمها الكتاب هذا من جانب، ومن جانب آخر يقدم المعجم المفردات التي تنتمي إلى أسرة واحدة منبثقة من الكتاب، بمعنى

لو قدم الكتاب كلمة أب و أم يقدم المعجم كلمتي والد و والدة،ثم نرى الكلمات التي تنتمي إلى هذا المجال ولم يقدمها الكتاب لنضعها في المعجم مثل عم عمة، خال خالة ..الخ ومن أمثلة ذلك مفردات الزمن والألوان والأطعمة وأدواتها، والجسم والحيوانات والنباتات والمدرسة، والعد والتقدير ويمكن أن يأخذ شكلا منطقيا متدرجا ويحتاج إلى مجموعة من خبراء المعاجم لإعداده في ضوء مادة الكتاب وما ترى إضافته.

٥ـ التناول الفني في الكتاب :

و يهمنا في هذا الجانب أن تحدد تماما شروط العمل الفني فيما يتصل بإخراج الكتاب ونعني بالاخراج ما يلي:

١) طريقة تنظيم الصفحات.
٢) النسخ والطباعة.
٣) الأحبار المستخدمة.
٤) الورق.
٥) الغلاف.
٦) التجليد.
٧) الحجم والأجزاء.
٨) الصور والرسوم التوضيحية التعليمية.

وهنا يشير الكاتبان إلى أنه قد تم تناول هذه الأمور بالتفصيل في دراسة أخرى (محمود الناقة ٣٢) كما ينصحان بأن توكل إلى خبراء في هذا الجانب.

و ينبغي علينا قبل أن ننهي هذه الدراسة أن نشير إلى أمرين مهمين:
الأول: تجريب الكتاب ومتابعته وتطويره: وفي هذا الصدد نقترح أن توكل عملية تجريب الكتاب ومتابعة هذا التجريب إلى معهدين متخصصين

في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،على أن تشكل لجنة متخصصة في كل معهد لرصد التجريب ومتابعة نتائجه وتسجيلها، والحكمة في اقتراح المعهدين ضمان التجربة ومقارنة النتائج للتحقق من صدقها، بحيث ترفع هذه النتائج إلى اللجنة المشرفة على تأليف الكتاب وذلك لإجراء التعديلات وتطويره بالشكل الذي يجعلنا نطمئن إلى طرحه في الميدان.

الثاني: من يؤلف الكتاب: وفي هذا الصدد نقترح تشكيل فريق يضم مجموعة من الخبراء في التخصصات التالية:
اللغات، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، الوسائل التعليمية. بالاضافة إلى معلمين أكفاء، وفني في الطباعة والإخراج، ورسامين، وخطاطين، ومن يرى الانتفاع بهم في هذا الجانب.

وفي ختام هذا الفصل الذي قدمنا فيه خطة مقترحة، نرى أن الخطة عمل جماعي، وصياغة تعاونية، وبناء يقوم على أكتاف جمع من المتخصصين، وحصيلة من الآراء، ومهما بلغ فرد ما من العلم والخبرة، وعمق التفكير والإتقان فلن يتمكن من وضع خطة علمية وافية شاملة خاصة في ميداننا هذا، وهو ميدان نحن ما زلنا نحبو فيه.

الملاحـــق

قائمة كتب تعليم اللغة العربية
التي درست وحللت في هذا الكتاب

(١) أحمد التركي وآخران، العربية للعُمانيين العائدين. جـ١. مسقط، المديرية العامة للتعليم، بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (د.ت).

(٢) أحمد شلبي، تعليم اللغة العربية لغير العرب وفقا لأحدث الطرق. ط ٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٠م.

(٣) الأمم المتحدة، العربية في الأمم المتحدة، المرحلة الأولى. كتاب النصوص والتمرينات، نيو يورك، الأمم المتحدة، ١٩٧٦م.

(٤) الأمم المتحدة، العربية في الأمم المتحدة، المرحلة الثانية. كتاب النصوص والتمرينات، نيو يورك، الأمم المتحدة، ١٩٧٦م.

(٥) الأمم المتحدة، العربية في الأمم المتحدة، المرحلة الثالثة. كتاب النصوص والتمرينات، نيو يورك، الأمم المتحدة، ١٩٧٦م.

(٦) باسمة اليعقوبي: الطريقة الحديثة لتعليم اللغة العربية. ط ١. بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٣.

The New Method to Learn the Arabic Language

(٧) حافظ محمد عبد القدوس وآخران، عربي كى بهلى كتاب. ط ١. جهى ط جاعت كي لى بيشاور باكستان، اين دط و بليو — ايف بي يتكس بك بورد، ١٩٧٨.

(٨) حميد مخلف الهيتي وآخرون، اللغة العربية لغير الناطقين بها. ط ١. بغداد، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، مطبعة العبايجي، جزآن، الجزء الأول ١٩٧٩م،

الجزء الثاني ١٩٨٠م.

(٩) دائرة محو الأمية وتعليم الكبار: العربية للعُمانيين العائدين. جـ٢. مسقط، المديرية العامة للتعليم بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (د. ت).

(١٠) راجي رمونى وآخران، القراءة العربية. آن آربر، ميشيغان ١٩٧٨م.

(١١) رضا روزيه وآخران، عربى «سام سوم» دوره راهنمايى تحصيلي. طهران، جاب شركت أفست سهامى خاص. جابخانه بيست بنجم شهريور شهريور، ٢٥٣٥ (د. ت).

(١٢) سالم غانم وسعد سلامة: العربية للعُمانيين العائدين. جـ٣، مسقط. المديرية العامة للتعليم، بوزارة التربية والتعليم، بسلطنة عُمان (د. ت).

(١٣) سعيد بخفى أسد اللهى، وآخرون، عربى «سال جهارم». جاب از. شركت جاب انست كلن ٢٥٣٦ شاهنشاسى (د. ت) طهران.

(١٤) سليمان مرعي: First Grade Arabic Reader، سنغافورة وعدن، مكتبة سليمان مرعي. ١٣٥٢هـ (١٩٣٢م).

(١٥) السيد عبد العال وآخران. تعلم العربية، جـ١. الدوحة، معهد اللغات بالدوحة، القاهرة، دار الفكر العربي، (د. ت).

(١٦) السيد عبد العال وآخران: تعلم العربية، جـ٢. الدوحة، معهد اللغات بالدوحة، القاهرة، دار الفكر العربي، (د. ت).

(١٧) السيد عبد العال وآخران: تعلم العربية، جـ٣. ط١. الدوحة معهد اللغات بالدوحة، الدوحة، مطابع قطر الوطنية ١٩٧٨/١٩٧٧م.

(١٨) السيد محمد أمين المصري، طريقة جديدة في تعليم العربية. جـ١ ط٤، لاهور، جان عبيد الحق الندوى، المكتبة العلمية، اغسطس

١٩٧٧م.

(١٩) السيد يعقوب بكر وآخرون: العربية بالراديو. ١٠ أجزاء، القاهرة، هيئة الاذاعة المصرية، ١٩٧١/١٩٧٦.

(Arabic by Radio)

(٢٠) عبد الجواد علام وآخران: اللغة العربية لغير الناطقين بها. الاتحاد العالمي للمدارس العربية الاسلامية الدولية، القاهرة، دار الشروق (د. ت).

(٢١) عبد الله عباس الندوى: تعلم القرآن الكريم. ط ١، جدة، دار الشروق، ١٩٧٩م.

(Learn the Language of the Holy Quran)

(٢٢) عبد الوارث سعيد: العربية للمسلمين الناطقين بالانجليزية. جـ١، الكويت، دار البحوث العلمية، ١٩٧٩م.

(Arabic for English Speaking Muslims)

(٢٣) عبد الحق ندوى: قواعد اللغة العربية. جـ١، ط ٢. لاهور المكتبة العلمية بلاهور (د. ت).

(٢٤) على محمد الفقى: تعليم اللغة العربية لغير العرب. جـ١، ط ٢ مكة المكرمة، مركز اللغة العربية: جامعة أم القرى، ١٩٧٨م.

(٢٥) علير ضاصيفى فر وآخران: عربى «سال دوم». طهران، جاب از: جانجانه زندى، ٢٥٣٧ شاهنشاسى (د. ت).

(٢٦) عمر فروخ: لغة القرآن، كتاب لتعليم اللغة العربية لغير العرب بوساطة اللغة الافرنسية. بيروت، مكتبة خياط، ١٩٦٥.

(٢٧) ف. عبد الرحيم: دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها. جـ١، مطبوعة باهتمام شاهين ايجنسى قلعة وانم بارى، ١٩٧٧.

(٢٨) فؤاد مجلي والبرفيسور منصور: دروس في العربية، لندن،
Linguaphone Institute Limited, 2nd ed., 1979.

(٢٩) قيصر فرج: أساسيات تعليم العربية للأجانب. منيابولس، جامعة منيسوتا، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٧٧م.

(٣٠) محمد عادل شعبان ومحمد الفاتح: القراءة العربية الميسرة. المستوى الأول، جـ ١، الرياض، معهد اللغة العربية، مطبوعات جامعة الرياض ١٩٧٨.

(٣١) محمد منير مرسي ومحمد بن اسماعيل: العربية الحديثة للناطقين بالانجليزية والفرنسية. جـ١، القاهرة عالم الكتب، ١٩٨٠م.
.(Modern Arabic, L Arabic Moderne)

(٣٢) محمد أبو الليل: تعليم العربية. ط١، سان باولو، البرازيل، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الفلسفة والآداب والعلوم الانسانية. جزآن، ١٩٧٢.
(Sprenda D Arabe, Primeira Parts)

(٣٣) مخدوم صابرى: عربي بول جال كي آسان كتاب. لاهور، صابرى برادرز بلشرز، ١٩٧٨م.

(٣٤) معهد بورقيبه للغات الحية: العربية المعاصرة. ط السنة الثانية، ط السنة الثالثة، ط السنة الرابعة، تونس ١٩٧٥م.

ميان محمد ثناء وآخران: عربي كي تيسيرى كتاب. جـ١، طـ٢ لاهور، شيخ محمد حسين ايند مستر تاجران كتب كشميرى بازار مارس ١٩٧٨م.

(٣٦) ناصف مصطفى ومحي الدين صالح: العربية للحياة، منهج متكامل

في تعليم العربية لغير الناطقين بها. الكتاب الأول، الرياض، معهد اللغة العربية، جامعة الرياض، ١٩٧٩م.

(٣٧) نعمان محمد طاشكندي: اللسان العربي، عربي زبان. دروس المرحلة الأولى بواسطة المراسلة والراديو والتليفزيون، إسلام آباد، ادارة المطبوعات، جامعة العلامة اقبال المفتوحة، ١٩٧٨م.

(38) Abboud, P. et al., Elementary Modern Standard Arabic 2 Parts, 2nd ed., Ann Arbor, Department of Near Eastern Studies, University of Michigan, 1975.
(مبادىء العربية المعاصرة)

(39) Abboud, P. et al., Modern Standard Arabic, Intermediate Level, 3 Parts, Ann Arbor, Center for Near Eastern and North African Studies, University of Michigan, 1971.
(العربية المعاصرة، المرحلة المتوسطة)

(40) Abdo, D.A, A Course in Modern Standard Arabic, 2nd ed., Beirut, Khayats, 1966.
(منهج في تعليم اللغة العربية)

(41) Abdou, K, and S. Severson, Living Arabic of Cairo, Cairo, American University in Cairo, 1970.

(42) Abdul-Rauf, M, Arabic for English Speaking Students, Cairo, The Supreme Council for Islamic Affairs, 1965.

(43) Alami, W.A., Moroccan Arabic Intermediate Reader, Part I and II E.D., Carlton, T. Hodge, 1970, E.D 031 - 698.

(44) Ambras, Arne, Einfuhrungin Die Moderne Arbische Schrifteprache, Munchen, Max Hueber Verlag 1 Auflage, 2nd ed., 1975 (1959)

(45) Arabian American Oil Company, Pocket Guide to Arabic, Dahran (Saudi Arabia), 1955.

(46) Bateson, M.C, Arabic Language Handbook, Washington D.C. Center for Applied Linguistics, 1967.

(47) Bishai, W.B., Concise Grammar of Literary Arabic. A New Approach, New York, Kendall Hunt Publishing Company, 1971.

(48) Blachere, R., Elements de L'Arabe Classique Paris, G.R. Maisonneuve, Et Larose,-ed., 1958.

(49) Bhachere, R. et M. Ceccal di, Exercies de L'Arabe Classique, Paris, Adrien Maisonneuve, 1 ed., 1970.

(50) Borge, T. Arabische Fur Auslunder, Ein Lehrbuch Fur Modernes Hocharabisch, Teil I Hamburg, Verlag Borg Gmbh, 1976.

(51) Brockelman, C. Arabischa Grammatik, 16 Auflage, Lipz ig Enzyklopudie, (n.d).

(52) Brunnow, R., Chrestomatie Ans Arabischen Prosaschrift Stellern im Anschbus, An Sound's Arabische Grammatik, Berlin, Reuther and Richard, 1895.

(53) Cowan, D., An Introduction to Modern Literary Arabic, Cambridge, Cambridge University Press, 1958.

(54) De Goeje, M.J., Selections from Arabic Geographical Literature, Ist. ed., Part I, Leiden Brill, 1907.

(55) Elder, E.F. Arabic Grammar (Inductive Method), Cairo, School of Oriental Studies, American University at Cairo, 1934.

(56) El-Tonsi, A., Egyptian Colloguial Arabic, A. Structure Review, Cairo, Center for Arabic Studies, American University in Cairo, 1980.

(57) Ess,J.V., An Aid to Practical Arabic,London,Oxford, 1920.

(58) Fergeson, C and M., El Ani, Lessons in Contemporary Arabic, Part I, Lessons 1-8, Washington, D.C. Center of Applied Linguistics, 1960.

Arabische Schrittaprach Der Gegenwart, Wiesbaden, Ludig Reichert, 1977,

(60) Frayha, A., The Essentials of Arabic, A Manual for Teaching Classical and Colloguial Arabic, 2nd ed., Part I, Beirut, Khayats, 1958.

(61) Gaudefray, M., Demombynes, et Blachere, Grammaire de L'Arabe Classique, Paris, 3 ed., Maissonneuve et Co., 1952.

(62) Haddad, E., and I., Jalil., Standard Colloquial Arabic, 3rd. ed., Jerusalem, Dar Al-Aytam Press, 1955.

(63) Hanna, S., An Elementary Manual of Contemporary Literary Arabic, Boulder, Colorado, Pruett Press, Inc., 1967.

(64) Hanna, S., and N. Greis, Beginning Arabic, a Linguistic Approach from Cultivated Cairrane to Formal Literary Arabic, Bethesda, M.D., ERIC Document Reproduction Service, 1968, E.D. 012 - 916.
(65) Harder, E., Arabic Chrestomathy, Heidelbergm Germany, J. Cross, 1911.
(66) Harder-Part, Kleine Arabische Sprachlehre, 6 Auflage, Heidelberg, 1956.
(67) Hashim, A., Arabic Made Easy, Decca, Khurshid Enterprise, 1969.
(68) Hayevoad, J.A. and H.M., Nahmad, A New Arabic Grammar of the Written Language, 2nd.ed., London, Lund Humphries, 1970.
(69) Ibrahim, M., et al., Arabic Reader for English Schools, 4th ed., Cairo, Dar El-Maaref, 1947.
(70) Inglefield, P.L. et al., Tunisian Arabic Basic Course, Val 1 and 2, 1971, ED 143 - 013.
(71) Kaideleriyle, T. ARAPCA, Ha irlayanlar, Kenan Taskan and Yakub Gursay, Istanbul, Sebil Yayinevi, 1971.
(72) Kapliwatzky, J., Arabic Language and Grammer, Part 4, 2nd, Jerusalem, Rubin Mass, 1954.
(73) Khoury J., "Arabic Manual" in his PH.D Dissertation, Arabic Teaching Manual, with Analysis of the Major Problems American High School Students Face, in Learning Arabic, Provo, Utah, University of Utah. 1961.
(74) Macarus, F. and A Jacub, Contamparary Arabic Reader, part I, Ann Arbor, Michigan University Press, 1962.
(75) Ac Carus, E, et al., First Lessons in Literary Arabic, Ann Arbor, Center for Near Eastern and North African Studies, University of Michigan, 1975.
(76) Mitchell, T.F, Written Arabic, A Practical Introduction to Rug'ah Script, London, Oxford, 1958.
(77) Nasr, R.T., Colloquial Arabic, An Oral Approach, 1st ed., Beirut, Librairie du Liban (n.d).
(78) Nasr, R. Learn to Read Arabic, Beirut, Librairie Du Liban, 1978.
(79) Nasr, R. The Structure of Arabic, Form Sound to Sentence, Beirut, Librairie Du Liban, 1979.
(80) Nasr, R., The Teaching of Arabic as a Foreign Language, Beirut, Librarie Dun Liban, 1978.

(81) Omar, M., Saudi Arabie Urban Higaryi Dialect, "Basic Course", Washington, D.C, Foreign Service Institute, 1975.
(82) Pellat, Ch., Instoruction a L'Arabe Moderne, Paris, Adrien, Maisenneuve, I ed., 1970.
(83) Pe'rier, A., Nouvelle Grammaire Arabe, Paris, Ennest Leranx, 2nd ed., (n.d).
(84) Redden, J.E. et al., Linqala, Arabic Course, Washington D.C. Foreign Language Institute, 196.
(85) Reiq. D., Manual D'Arabe Moderne, Lebrbuch Furneu, Arabisch, Handbook for Modern Arabic, Paris, Nausonneuve and Larose, 1977,
(86) Rice, F., and M. Solid, Spoken Jerusalem Arabic, Washington, D.C. Georgetoun University Press, 1953.
(87) Rice, F.A., The Classical Arabic Writing System, Washington, D.C. Georgetoun University Press, 1959.
(88) Scott, G.C. Practical Arabic, London, Longmans, 1962.
(89) Smith, H. L. JR., Modern Literary Arabic, Vol. I. Washington D.C. Foreign Service Institute, 1972. (ED 055 - 517).
(90) Socin, Arabische Grammatik, Berlin Von Routher and Reichard, Scehste, 6 Auflage, 1909.
(91) Sterling, R.R. and H., Canon, Arabic and English Idioms Conversational and Literary, Jerusalem, American Press, 1912.
(92) Thatcher, G.W., Arabic Grammar of the Written Language, 4th ed., New York, Frederick Ungar Publishing Company, 1942.
(93) Thorenton, F., & R. Nichlson, Elementary Arabic, First Reading Book, Cambridge, Cambridge University Press, 1957.
(94) Tritton, A.S. Teach Yourself Arabic, New York, David Mc kay Company, Inc. 1952.
(95) Van Wagener, M.Y., Spoken Iraqi Arabic, New YOrk, Henry Holt and Company, 1949.
(96) Vollers, K, The Modern Egyptian Dialect, A Grammar With Exercises, Reading Lessons, and Glassaries, Cambridge, 1890.
(97) Wright, W., Grammar of the Arabic Language, 2 Vols, Cambridge, Cambridge University Press, 1955.
(98) Yellin, A and L. Billing An Arabic Reader, 3rd ed . New York, 1963.

(99) Ziadeh, F. A Reader in Modern Literary Arabic, Princeton, N, J, Princeton University Press, 1964.
(100) Ziadeh, F. & B. Winder, An Introduction to Modern Arabic, 6th ed., Part I, New Jersey, Princeton University Press, 1966.

المراجـــع

المراجـــع العربيـــة

(١) ابراهيم الحاردلو «تقديم المفردات في الكتاب المدرسي» ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط، من ٥/٧ مارس ١٩٨٠م.

(٢) أبو الفتوح رضوان وآخرون: «الكتاب المدرسي» القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٢م.

(٣) ادارة تنمية الثقافة العربية في الخارج، «التقرير الختامي لاجتماع لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الخرطوم، يناير وفبراير ١٩٨١م.

(٤) حسين سليمان قورة: «تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية»، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٩م.

(٥) داود عطية عبده: «المفردات الشائعة في اللغة العربية»، الرياض، جامعة الرياض، ١٩٧٩م.

(٦) رشدي أحمد طعيمه: «أسس تحليل وتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها» دراسة مقدمة إلى ندوة أسس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» الدوحة ٥/٧ مايو ١٩٨١م.

(٧) رشدي أحمد طعيمه: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية الناطقين بها»، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى مطابع النصر، ١٩٨٢م.

(٨) رشدي أحمد طعيمه: «تطوير التقويم في اللغة العربية، تصور مقترح» دراسة مقدمة إلى المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي

والتكنولوجيا، القاهرة ١٩٧٩م.

(٩) رشدي أحمد طعيمه: «الثقافة الاسلامية، مدخل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها» المدينة المنورة، مارس ١٩٨١م.

(١٠) رشدي أحمد طعيمه وآخرون: «ثمانون» عاما من البحث في تعليم العربية، قائمة ببليوجرافية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس ١٩٨٢م.).

(١١) رشدي أحمد طعيمه: «كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة تحليلية تقويمية» مشروع اليونسكو التربوي، مسقط ـــ سلطنة عُمان، ١٩٨١م.

(١٢) رشدي أحمد طعيمة: «مشكلات الانقرائية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى» دراسة مقدمة الى ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط ٧/٥ مارس ١٩٨٠م.

(١٣) رشدي أحمد طعيمه: «نحو أداة موضوعية لتقديم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، دراسة مقدمة إلى ندوة الخبراء والمختصين في اعداد وتأليف الكتب والمواد التعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ٢٨ فبراير إلى ٢ مارس ١٩٨٢م.

(١٤) زيدان عبد الباقي: «قواعد البحث الاجتماعي»، ط ٢ القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٧٤م.

(١٥) سليمان الواسطي: «كيفية تقديم المفردات في الكتاب المدرسي» ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط من ٧/٥ مارس ١٩٨٠م.

(١٦) عبد الباسط محمد حسن: «أصول البحث الاجتماعي» ط٣، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧١م.
(١٧) عبد الحليم محمود السيد: «أسلوب تحليل المضمون واستخداماته» الفكر المعاصر، القاهرة، العدد ٥٩، يناير ١٩٧٠م ٩٦/١٠٤.
(١٨) علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي: «الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية»، القاهرة دار النهضة مصر، ١٩٧١م.
(١٩) علي رشدي «تعليم العربية بالراديو» في السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها الرياض، مطبعة جامعة الرياض ١٩٨٠ ص ص ٢٦١/٣٠٠.
(٢٠) علي القاسمي: «الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى» الرياض، عمادة شئون المكتبات، جامعة الرياض، ص ص ٩٧/١٢٠، ١٩٧٩م.
(٢١) فتحي علي يونس: «تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب بحث تجريبي»، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨م.
(٢٢) فتحي علي يونس: «الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها»، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس ـ القاهرة ١٩٧٤م.
(٢٣) فولد فيشر: «معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية»، ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. الرباط من ٥/٧ مارس ١٩٨٠م.
(٢٤) مجيد ابراهيم دمعة: «منهج ومواصفات الكتاب المدرسي لتعليم الناطقين بغير اللغة العربية» دراسة مقدمة إلى ندوة تأليف كتب

تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. الرباط، ٥/٧/ مارس ١٩٨٠م.

(٢٥) محمد صلاح الدين مجاور: «تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية» القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٤م.

(٢٦) محمد الماشطة: «المواصفات الأساسية لكتب تعليم اللغة العربية للأجانب» دراسة مقدمة إلى ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى» الرباط ٥/٧ مارس ١٩٨٠م.

(٢٧) محمود رشدي خاطر وآخرون: «طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة» القاهرة، دار المعرفة، ط١، ١٩٨٠م.

(٢٨) محمود رشدي خاطر: «كتب تعليم القراءة والكتابة، تحليل وتقويم» سرس اللبان ــ جهورية مصر العربية، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، ١٩٥٨م.

(٢٩) محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمه: «دليل تحليل المحتوى لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» التنمية الثقافية العربية في الخرج، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة ١٩٧٩م.

(٣٠) محمود كامل الناقة: «أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب» الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٧٨م.

(٣١) محمود كامل الناقة: «الصعوبات التي تواجه الناطقين بغير العربية عند تعلمها، الجانب الصوتي والنحوي» دراسة ميدانية تحليلية (تحت الطبع).

(٣٢) محمود كامل الناقة: «الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» مواصفاته وخطة تأليفه» دراسة مقدمة إلى ندوة

أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدوحة ٥/٧ مايو ١٩٨١م.

(٣٣) محمود كامل الناقة «كيفية إعداد مواد قرائية مبسطة» تعليم الجماهير، الجهاز العربي لمحو الأمية، بغداد، العدد ١١٥ سبتمبر ١٩٧٩م.

(٣٤) هدى براده وآخرون: دراسة تحليلية لقصص الأطفال الشائعة، من كتاب: الأطفال يقرأون» جـ١، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٤م. ص ١٨٢.

(35) Abboud, P F., "Spoken Arabic" in Sebeok (ed), Linguistics in South West Asia and North Africa. Vol 6, pp, 439, 467.

(36) Abboud, V. Bunderson, A Computer - Assisted Instruction Program in the Arabic Writing System, Austin, the University of Texas, 1971.

(37) Altoma, S.J. "Language Education in Arab Countries and the Role of the Academics" in Sebeok (ed), Linguistics in South West Asia and North Africa, Vol. 6, pp, 690-721.

(38) Asia Society: "Textbook evaluation guidelines" in Asia in American Textbooks, New York, 1976.

(39) Axebrod, J., et al. "Criteria for evaluating foreign language textbooks" in, The Education of the Modern Foreign Language Teacher for American Schools, New York, The Modern Language Association of America, pp: 33-35m March, 1966.

(40) Azzoz, A, et al., Selected Bibliography of Educational Materialism Algeria, Libya, Moraccos, Tunisia, Vol. 3, Tunis, Tunisia, Agence Tunisienne de Public Relations, 1969. (ED 038-074, 1970.

(41) Bartel, K.J. "Selecting the foreign language textbook", Modern Language Journal, 58, pp; 326-329, 1974.

(42) Bauman, F.W. Index to ERIC Documents in Linguistics and Uncommonly Taught Languages and Selected Bibliography of Related Tilles, 1969, ERIC ED 029-303.

(44) Budd, R and R, Tharp An Introduction to Content Analysis, Iowa City, School of Journalism Publications, 1963.
(45) Center of Applied LInguistics of the Modern Association of America, Survey of Materials for Teaching Languages of Southwest Asia and North Africa in the U.S.A., Washington, D.C., 1960.
(46) Chastain, K, Developing Second Language Skills: Theory to Practice, 2nd ed., Chicago, Rand MoNally, 1976.
(47) Cowles, H.M. "Textual materials checklist" Foreign Language Annals, pp: 9; 300 - 303, 1976.
(48) Cox. D.R. "Criteria for evaluation of reading materials" The Reading Teacher, Vol. "$, No. 2, pp: 140-145, 1970.
(49) De chant, E. Improving the Teaching of Reading, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, Inc. 1964.
(50) Department of Foreign Languages "Evaluation Report for Basic Texts" Minneapolis, Minneapolis Public Schools, 1963.
(51) Fine, R" Scoring Content "In N, Markedm N. (ed), Psycholinguistics, An Introduction to the study of Speech and Personality, Homewood, Illinois, The Dorsey Press, 196).
(52) Goadman, K.et al., Choosing Materials to Teaching Reading, Debroit, Wayne State University Press, 1966.
(53) Greis, N.A. The Pedaqoqical Implications of a Contrastive Analysis of Cultivated Cainene Arabic and the English Language, Ph.D. Dissertation University of Minnesota, 1963 (Unpublished).
(54) Hanna, M. Potenial Learners, their aims and how to achieve them, Seminar on Writing Arabic Textbooks for Other Languages, Rabat, March, 1980.
(55) Hanna, S. A Selected Bibliography of Arabic Textbooks and Instructional Material, Salt Lake City, Middle East Center, University of Utah, (n.d.),
(56) Hanna, S.A. Quantitative Measurement of Reading Errors in Reading Arabic. Ph.D. Dissertation, Salt Lake City, University of Utah, 1962.

(57) Haskell, J.F "How to select suitable reading materials". Interview (1) : 1-2 New York, Callier Macmillan International, 1977.
(58) Hernsey, A.W. (ed) Handbook for Modern Language Teachers, London, Methuen Educational Ltd., 1975.
(59) Indiana Department of Public Instruction, 1977 Language Arts Textbook Adoption, Evaluation Questions, Foreign Language. Indianapolis,Indiana, 1977.
(60) Jakobovits, L. Foreign Language Learning: A Psychalinquistic Analysis of Issues: Massachusetts, Newbury House Publishers, 1970.
(61) Joiner, E.G. "Evaluating the Cultural content of foreign language texts". Modern Language Journal, 58 :242-44, 1974.
(62) Kara R.A. The Problems Encountered by English Speakers in Learning Arabic, Ph.D. Dissertation University of California, Berkeley, 1976 (Unpublished).
(63) Khoury, J.F. Arabic Teaching Manual with an Analysis of the Major Problems American High School Students Face in Learning Arabic.
Ph.D, Dissertation, University of Utah, 1961 (Unpublished).
(64) Killeen, C.G. "Chlassical Arabic" in Sebeok (ed), Linguistics in South West Asiaand North Africa, Vol. 6, pp: 413-439.
(65) Kirkwood, J.M. "Analysing the linguistic and cultural content of foreign language textbooks, an application of variety theory" IRAL, Vol. 11, No. 4, pp: 369-385, 1973.
(66) Knapp, D "What's wrong with the text? TESL Reporter (Bilingual English as a Second Language Teaching", New Holland, Pennsylvania, Vol. 2, No. 1, 1976.
(67) Kocher, M, 1976-1978 Selected Bibliography in Lingustics and the Uncommonly-Taught Languages, ERIC ED 023-098.
(68) Lange, D.L. (Ed), "1968 ACTFL Annual Bibliography" Foreign Language Annals, 2, 1969, pp: 483-530.
(69) Lange, D.L. (Ed), "1969 ACTFL Annual Bibliography" Foreign Language Annals, , 1970, pp. 629 - 668.

(70) Lange, D.L. "Changing treads in schools and implications for material development in second language learning. Material Deelopment Needs in the Uncommonly Taught Languages, Ardington, center for Applied Linguistics, pp: 36 - 39, 1975.

(71) Leying, R. Construction of Beginning Foreing Language Reading Materials, M.A. Thesis, Minneapolis, University of Minnesota, 1979.

(72) Loveridge, A. et al., Preparing Textbook Mannuscripts, A Guide for Authors in Developing Countries. Unesco, Pr. by Castman, Tournsi, 1970.

(73) Mackey, W.E. Language Teaching Analysis, London and Harlow, T B A Constable Ltd, Edinburgh, 3rd impression, 1969.

(74) Milderberger, A.S. and W. Carol, ERIC Documents on the Teaching of Foreign Language, List No. 3, Ed 033-643, 1970.

(75) Modern Foreign Languages in the comprehensive Secondary School, Washinigton, D.C, A reprint from: The Bulletin of the National Association of secondary School Principle. June, 195(.

(76) Moeller, J "Why Am I Doing It this Way "DIA LOG Newspaper for Teachers of Foreign Languages, Boston, Houghton Mufflin Publisher of the American Heritage Dictionary,

(77) Nolenm B. & D, Goetry: Writer's Handbook for the Development of Educational Materials, Washington, D.C. United States Government Printing Office, 1959.

(78) Ollmanam M.J. (ed) MLA Selective List of Materials for Use by Teachers of Modern Foreign Languages, New York, The Modern Language Association of America, 1962.

(79) Pack, A.C. "ELI textbook survey "TESL Reporter, Vol, 4 No. 2, Winter, 1970.

(80) Politzer, R. Foreign Language Learning, A. Linguistic Introduction, Englwood Cliffs, N.J. Prentice. Hall, 1970.

(81) Rabenberg, M. "Criteria for evaluating the treatment of minority groups in textbooks and other cirriculum materials" Audio-Visual Instruction, pp: 21-22. November, 1972.

(82) Reid, C. "Evaluation of English Texts" RELC Journal Vol. 1 No. 1, pp: 2-10, 1970.
(83) Scanlan R,T, "A Critical Survey of New Elementary and Intermediate Latin textbooksm 1969-1973. "Modern Language Journalm Vol, 58 No. 7 pp: 323-325, 1974.
(84) Second Languages and Cultures Education Textbook Evaluation, Things to consider Coursein Ling 5723, University of Minnestam 1976.
(85) Stevens, E.B. "Textbook evaluation form, beginning foreign language texts" Accent on ACTFL, Vol 2 1, pp. 8-9, 1971.
(86) Stevick, E.W. Adapting and Writing Language Learns. Washington, D.C. Foreign Service Institute, 1971.
(87) Taba, H. "Cerriculum Development, Theory and Practice," New York, Harcourt Brace and World Inc., 1962.
(88) Toiemah, R.A, The Use of CLOZE to Measure the Proficiency of Students of Arabic as a Second Language in some Universities in the United States, Ph.D, Dissertation, Minneapolis, University of Minnesota, 1978.
(89) Valette, R. Modern Language Testing New Yorkm Harcourt Brace Jovanovich, Incm 1977.
(90) West, M. The construction of Reading Material for Teaching a Foreign Language, London, Oxford University Pressm 1927.

محتويـات الكتـاب

الفصل الثالث
الاتجاهات العامة لكتب
تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى
(القسم الأول)